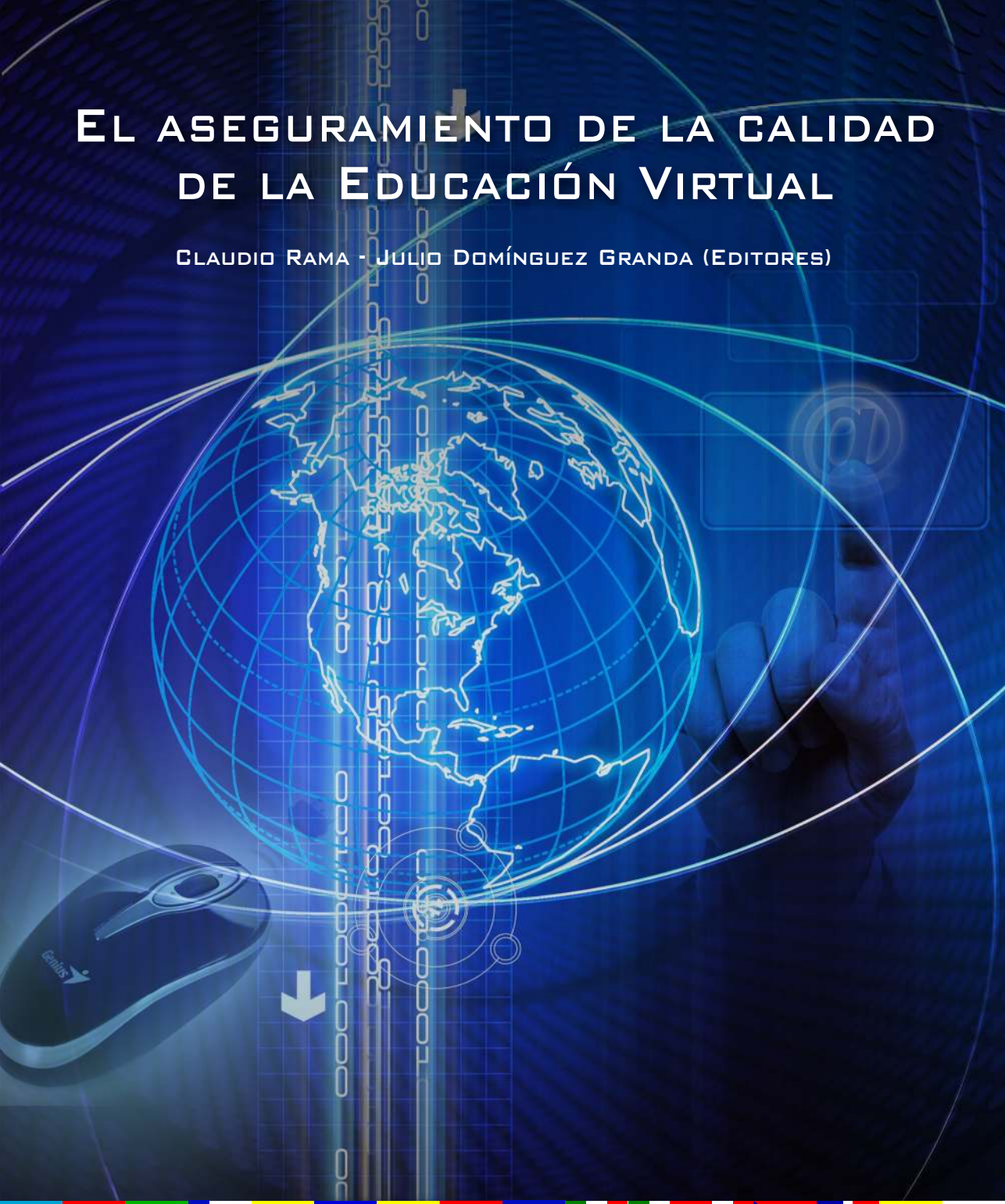
# El aseguramiento de la calidad de la Educación Virtual

Claudio Rama - Julio Domínguez Granda (Editores)



virtual educa

ULADECH CATÓLICA
UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES CHIMBOTE

**Claudio Rama**
Director del Observatorio de la
Educación Virtual de
América Latina y El Caribe de Virtual Educa
EDITOR

**Julio Domínguez Granda**
Rector de la Universidad Católica Los Ángeles
de Chimbote
EDITOR

**Juan Roger Rodríguez Ruiz**
Decano de la Facultad de Educación
y Humanidades
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
COORDINADOR DE LA EDICIÓN

# EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Claudio Rama - Julio Domínguez Granda (Editores)

# EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

CLAUDIO RAMA
JULIO DOMÍNGUEZ GRANDA
(Editores)

El aseguramiento de la calidad de la educación virtual

Claudio Rama
Julio B. Domínguez Granda
**Editores**

© Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa
Tel: (598 2) 9002442 int 133
Correo electrónico: claudiorama@gmail.com

© Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Jr. Francisco Bolognesi 835, Chimbote, Perú
Tel: (51) 43 343444
Correo electrónico: rectorado@uladech.edu.pe

**Coordinador de la edición:** Juan Roger Rodríguez Ruiz
**Corrector de estilo:** Saniel E. Lozano Alvarado
**Diagramación:** Sylvia Jackeline Ulloa Vásquez
**Diseño de la cubierta:** John Vera
**Impresión:** Editorial Gráfica Real

Primera edición: Chimbote, Perú, junio del 2011
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
Reg. Nº 2011-04368
ISBN: 978-612-45269-6-1

Impreso en Perú / *Printed in Peru*

Se autoriza la reproducción de estos artículos, siempre que se identifique su procedencia.
Los artículos que aparecen en este libro expresan las opiniones personales de sus autores.

# Índice

Pág.

PRESENTACIÓN ..... 7

LOS AUTORES ..... 9

INTRODUCCIÓN

- Evaluación en la educación no presencial: Desde el paradigma tradicional de evaluar procesos de enseñanza (indicadores educativos) a modelos emergentes de evaluación del aprendizaje (competencias adquiridas): *Claudio Rama* ..... 25
- Proceso de acreditación de carreras universitarias en el contexto iberoamericano: *Julio Domínguez Granda* ..... 43
- Exigencias éticas de la calidad de la educación virtual: *Juan Roger Rodríguez* ..... 55

ANÁLISIS NACIONALES

- La evaluación de los programas educativos virtuales de nivel universitario en Argentina: *Beatriz Fainholc* ..... 71
- Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y la educación en línea en Bolivia: *Alvaro E. Padilla Omiste* y *Ramón J. Daza Rivero* ..... 101
- La calidad de la educación a distancia y sus mecanismos de aseguramiento en Brasil: *Patrícia Lupion Torres* y *João Vianney* ..... 119
- Concepción del e-learning en el contexto de Chile: Un nuevo concepto de mundo, de empresa y de educación: *Selín Carrasco Vargas* y *Víctor González Escobar* ..... 145
- Análisis del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: *Ángel H. Facundo D.* ..... 163
- Aseguramiento de la calidad de programas de educación superior a distancia: la experiencia de Costa Rica: *Sonia Marta Mora Escalante* y *Juana Castro Tato* ..... 189

Pág.


- El aseguramiento de la calidad de la educación virtual en Ecuador: *Rosmary López Tovar* ..... 207
- La calidad y los estándares de medición de la educación virtual y a distancia en Ecuador: *María José Rubio Gómez* ..... 227
- Evaluación y acreditación de la educación a distancia. El caso de UNED-España: *Santiago Castillo Arredondo y María Rubio Roldán* ..... 251
- El aseguramiento de la calidad de la educación a distancia en Honduras: *Ramón Salgado* ..... 275
- La evaluación y la acreditación de programas e instituciones de educación a distancia en Italia: *Alejandra Senerio, Carla Pampaloni y Laura Ricci* ..... 291
- Evaluación y acreditación de la educación a distancia en México: *Fabiola López y López, Francisco Javier Chávez Maciel y Javier Bautista Álvarez* ..... 305
- La evaluación y la acreditación de la educación superior virtual en México: Retos y oportunidades: *Carlos F. Lascurain Fernández y Ricardo Mercado del Collado* ..... 331
- El modelo de calidad peruano para la acreditación de las carreras universitarias que se dan en la modalidad a distancia: *José María Viaña Pérez y Milber Ureña Peralta* ..... 341
- Orientaciones generales de la política pública en términos de la calidad de la educación a distancia en Puerto Rico: *Juan Meléndez Alicea y Carmen Pacheco Sepúlveda* ..... 355
- El aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia en la República Dominicana: *Altagracia López Ferreiras* ..... 363
- El aseguramiento de la calidad en la educación superior venezolana: *César Villarroel* ..... 387

# Presentación

El presente libro nos adentra en la agenda de la calidad de la educación a distancia y virtual. Es éste un tema presente y en el debate contemporáneo, pero que tiene sus raíces desde el inicio mismo de esta modalidad educativa. Los autores de la región y de España e Italia, nos muestran el panorama en los diversos países, permitiendo mostrar claramente cómo los sistemas de aseguramiento de la calidad están encarando crecientemente la búsqueda de soluciones para medir, evaluar e incentivar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este libro continúa la serie de estudios del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina de Virtual Educa, gracias al apoyo y la colaboración de la Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote, de Perú. Ambas instituciones han convocado a especialistas y grupos académicos para permitirnos esta visión global y comparativa de una nueva realidad dada por el establecimiento de estándares e indicadores de la calidad, y que implican amplios debates sobre qué se regula, quién la regula, qué es la calidad, dónde se limita la innovación o dónde están los indicadores de los aprendizajes.

Los editores agradecemos ampliamente a los autores y a sus instituciones, por su colaboración y trabajo en este libro, y ofrecemos a los lectores estos textos cuidadosamente editados para permitir conocer mejor una realidad en curso y construir así mejores oportunidades para esta modalidad educativa en expansión.

***Claudio Rama***
DIRECTOR
Observatorio de la Educación Virtual

***Julio Dominguez Granda***
RECTOR
ULADECH Católica

# Los Autores

**Bautista Álvarez, Javier (México)**
Tiene estudios de Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas por el ILCE y una Licenciatura en Computación por la BUAP. Posee diplomados en Objetos de Aprendizaje, Bases de Datos, Desarrollo de Materiales Educativos en Línea y en Administración de Bases de Datos Oracle. Se ha desempeñado como Coordinador de Sistemas de Información y Jefe del Área de Redes y Desarrollo de Software. Actualmente es Jefe de Educación a Distancia y Semiescolarizada en la BUAP, miembro del Comité Académico del ECOESAD y Evaluador de Plataforma Tecnológica de los CIEES, además de participar en proyectos internacionales de desarrollo de materiales multimedia.

**Carrasco Vargas, Selín (Chile)**
Formado en Ingeniería Informática tradicional en centros privados de España, Francia, Reino Unido y Estados Unidos de América. Con varias maestrías en informática y dirección de empresas, se doctoró inicialmente en Computer Sciences; completa ahora su formación con una tesis doctoral en Educación y Cultura. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de La Frontera de Chile y asesora los proyectos de e-learning de Espacio Libre de Educación Superior en universidadvirtual.org, QMS de España, Universidad Tecnológica América en Ecuador.

**Castillo Arredondo, Santiago (España)**
Catedrático de la UNED. Doctor en Filosofía y CC. de la Educación. Premio Extraordinario Fin de Carrera. Premio Extraordinario de Doctorado. Desde 1983 Profesor Titular de la Universidad Nacional de la Universidad a Distancia (UNED) en materias relativas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Director del Máster de Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior. Coordinador General del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Sus líneas de investigación se centran en: la evaluación educativa, su conceptualización y desarrollo operativo; la actuación del profesor ante las dificultades de aprendizaje; la educación a distancia, modalidades y desarrollo; la formación del Profesor Tutor en la educación a distancia. Es autor de varias publicaciones sobre los temas señalados. Mantiene intensa actividad docente en Iberoamérica. Colabora con varias universidades iberoamericanas. Ha dirigido Programas de Formación a Distancia en Bolivia, Brasil, Perú y en otros países

iberoamericanos. Profesor Honorario de la Universidad Nacional de Oriente (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) y de la Universidad Católica Santa María de Arequipa (Perú). Es Miembro de la Academia Peruana de Educación.

**Castro Tato, Juana (Costa Rica)**

Economista egresada de la Universidad Nacional de Costa Rica, con estudios en la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado su trabajo de investigación en el área del impacto redistributivo del gasto público en educación y los resultados educativos. Desde el año 2007 se desempeña como investigadora en el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en Costa Rica.

**Chávez Maciel, Francisco Javier (México)**

Doctor en Pedagogía con mención honorífica por la UNAM. Ha publicado una antología, un capítulo de libro, dos libros y 17 artículos en temas que incluyen la calidad y la evaluación de la educación. Ha sido coordinador, profesor y asesor en programas de postgrado y ha participado en varios proyectos de investigación en temas de educación. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN y como profesor invitado en el Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos en la UdG virtual. Además es coordinador del Comité Académico del ECOESAD y miembro de la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) también del ECOESAD.

**Daza Rivero, Ramón (Bolivia)**

Licenciado en Cs. de la Educación UMSS, Diploma por Licenciatura en Cs. Sociales Universidad Pontificia de Salamanca, España, Bachiller Universitario en Filosofía y Letras Universidad Pontificia de Salamanca. Especialista en Gestión Universitaria, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Curso IGLU, México. Magíster en Educación Superior, UMSS Cochabamba. Ex Decano Fundador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ex Director Universitario de Planificación Académica y de Evaluación y Acreditación de la UMSS, ex Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana. Ex Viceministro de Educación Superior Ciencia y Tecnología, Ministro a.i. de Educación, Cultura y Deportes, Ex Prefecto y Comandante General del Departamento de Cochabamba. Actualmente docente de Postgrado en la UMFA, ULAT. Consultor IGLU-OUI, IESALC, CINDA-UNIVERSIA, BID-OEI.

**Domínguez Granda, Julio Benjamín (Perú)**

Doctor en Ciencia Política de la Universidad Ricardo Palma de Lima; Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima; Ingeniero Agrónomo de la Universidad Nacional de Piura. Rector, Gerente Corporativo y de Calidad; Metodólogo de la Universidad;

docente titular de Metodología de la Investigación y Director de Línea de Investigación en Didáctica como docente titular del Departamento Académico de Metodología de la Investigación, docente titular de los cursos de formación continua para docentes en: Didáctica en blended learning, Metodología de la Investigación, de Especialistas en acción correctiva y mejora continua y Especialistas en acreditación, en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Presidente de la Comisión Nacional de Educación Abierta y a Distancia, past representante de las universidades privadas ante el Consejo de Coordinación Interuniversitaria, ex Presidente de la Comisión Regional Interuniversitaria del Norte - CRI NORTE, de la Asamblea Nacional de Rectores. Ha sido Vicerrector Académico, Decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Director Universitario de Personal Académico, Administrativo y de Servicio, Director Universitario de Proyección Social, Director de Imagen Institucional, profesor principal de los cursos de Metodología de la Investigación y de Estadística como docente del Departamento Académico de Estadística, Secretario General y Secretario de Facultad de la Universidad Nacional de Piura. Ha sido Jefe de la Oficina de Planificación del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social de Piura-Tumbes. Ha sido Presidente del Comité Consultivo Departamental de Piura del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ha sido consultor a corto plazo de la Oficina Panamericana de la Salud para el Proyecto Binacional de Salud Perú-Ecuador. Es autor del libro Dinámica de Tesis (tres ediciones). Publica artículos en la revista UNIVERSIDAD, editado por la Dirección General de Desarrollo Académico de la Asamblea Nacional de Rectores. Ha presentado ponencias en educación a distancia en Lima y en República Dominicana y de responsabilidad social en Chile. Es Presidente de la Red de Universidades Inclusivas Virtual Educa-Perú, RUIVEP. uladech_rector@yahoo.es .

**Facundo D. , Angel H. (Colombia)**

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Sociólogo y Ph.D. de la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Ha sido funcionario de diversas entidades colombianas, como el Departamento Nacional de Planeación, COLCIENCIAS y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. Docente de varias universidades. Investigador en especializado en Gestión de Conocimiento, Educación Superior, Educación Virtual y Desarrollo organizacional. Miembro del Grupo de Investigación TECNICE y de varias redes internacionales de investigación como el Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe, y la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIF-ET) del Programa Colegio de las Américas (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI. Consultor de diversos organismos internacionales como UNESCO, IESALC, CERLALC, Programa Mundial de Alimentos, GTZ, AECID, BID, así como de ministerios y organismos de educación de diversos países latinoamericanos. Posee diversas publicaciones y artículos. Miembro de varias redes internacionales, entre ellas, el Observatorio de la Educación Virtual en América

Latina y el Caribe. Ha publicado múltiples libros la materia. Miembro del Comité Científico de las revistas Educación y Humanidades (Chile); Revista Argentina de Educación Superior (Argentina), Revista de Investigaciones de la UNAD (Colombia). Autor de numerosos artículos en revistas científicas. angel.facundo@gmail.com.

**Fainholc, Beatriz (Argentina)**

Doctora en Educación. UNLP, 1996. Máster en Ciencias Sociales (Sociología de la Educación) por la Universidad Estadual de Sao Paulo, Brasil, 1970. Licenciada en Ciencias Sociales de la Educación por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesora Universitaria. Concurso público nacional en las universidades Nacional de La Plata y UBA, en el Dpto. de Ciencias de la Educación desde 1970 hasta hoy en Tecnología Educativa y Educación a Distancia en Postgrado, 1990. Desempeños en las áreas referidas y sus campos derivados en diversas universidades de Argentina (del Salvador, UTN, etc.) y del exterior (ILCE de México, Politécnica de Madrid. Tecnológica de Santiago, Chile, UDE de Montevideo, etc.) a nivel de grado y postgrado. Profesora invitada en Universidades de USA: Illinois, Oklahoma, Indiana, Troy de Alabama, Kingston de Canadá, etc. Directora General de la ONG del CEDIPROE - Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje. Título Oficial: Curso de Formación en Producción de Materiales Educativos, desde 1990: recibiendo distinciones del gobierno canadiense por sus innovaciones tecnológico-educativas. Autora y coordinadora de los cites: www.cediproe.org.ar - www.webquest.org.ar - http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_Educativa_Apropiada_y_Cr%C3%ADtica.
Autora de numerosas colaboraciones en revistas (convencionales y electrónicas) de la especialidad y áreas conexas, con referato y de libros del campo referido en una óptica sociocultural y transdisciplinaria aplicada al diseño, evaluación e investigación de programas y materiales de Educación a Distancia en todos sus formatos y con TIC. Como consultora de Organismos Nacionales e Internacionales, públicos (Universidades Nacionales y otros) y privados (organizaciones económicas empresariales y otras) intervino en el diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos no convencionales, incluyendo la producción de materiales mediáticos e interactivos para todos los medios de comunicación social y tele e informáticos. Miembro consultivo de gabinetes técnicos de gestión educativa de Ministerios y oficinas educativas (nacionales y extranjeras). bfainhol@yahoo.com.ar.

**González Escobar, Víctor (Chile)**

Formado en Periodismo y Comunicación Social en la Universidad de La Frontera. Con estudios en incorporación de tecnologías en la formación inicial docente e implementación y desarrollo del eLearning, una maestría en Ciencias de la Comunicación y con el desarrollo de una tesis doctoral en comunicación y tecnología educativa. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad de La Frontera.

**Lascurain Fernández, Carlos F. (México)**

Director General del Instituto Consorcio Clavijero dentro de la estructura del gobierno del estado de Veracruz. En la Secretaría de Seguridad Pública Federal se desempeñó como Director General Adjunto, adscrito a la Oficialía Mayor como responsable del proyecto del Centro de Investigación y Estudios en Seguridad (CIES). Fue también Asesor del Oficial Mayor, así como Coordinador de Asesores del Coordinador de Administración y Servicios de la Policía Federal. Anteriormente fue Profesor-Investigador del Colegio de Veracruz y del Instituto de Ecología A. C., donde también fue Subdirector Académico del primero. Dentro de este ámbito académico ha sido Profesor en diversas instituciones en donde destacan El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y el Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN). Autor de publicaciones nacionales e internacionales enfocadas a las políticas públicas y al desempeño institucional. Licenciado en relaciones internacionales por la Universidad de las Américas en Puebla, así como con un doctorado en la misma disciplina por la Universidad de Essex en Inglaterra; posteriormente obtuvo entrenamiento postdoctoral en cooperación y negociación internacional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Nuevo México en Estados Unidos.

**López Ferreiras, Altagracia (República Dominicana)**

Docente, investigadora y consultora en educación superior. Actualmente es Directora del Centro de Innovación en Educación Superior del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Participa en la Comisión Nacional de Evaluación Quinquenal de las universidades dominicanas realizada desde el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCYT). Ha realizado en forma individual o en equipo diversos trabajos de investigación, entre los que cabe destacar el Estudio sobre la Deserción, repitencia y eficiencia de la titulación de la Educación Superior Dominicana, para el MEESCYT en el 2009 y la Educación Superior Tecnológica en América Latina y el Caribe, IESALC, 2006. Fue miembro del Consejo Asesor para el Informe Horizon Iberoamérica 2010.

**López Tovar, Rosmary (Ecuador)**

Ingeniera Agrónoma Universidad Técnica de Ambato, Diplomada en Evaluación y Acreditación Universidad de Aconcagua, Máster en Educación e Investigación Universidad de Loja (En proceso de titulación), Docente en la Universidad Técnica de Ambato, Facilitadora de temas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, Coordinadora de Seminarios y Talleres de Evaluación y Acreditación, Funcionaria de carrera del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAASES, Directora de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CEAACES, Expositora Internacional invitada para dictar conferencias sobre Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador, coautora de documentos técnicos sobre evaluación y acreditación.

**López y López, Fabiola (México)**

Tiene estudios de licenciatura por la BUAP, una maestría por la UNAM y el doctorado en Ciencias de la Computación por la Universidad de Southampton en Inglaterra. Ha sido profesora en licenciatura y posgrado y ha publicado más de 60 artículos. Coordinó la Red de Educación a Distancia de la ANUIES en la Región Centro-Sur, ha participado en proyectos nacionales e internacionales sobre educación a distancia y como evaluadora de los CIEES. Actualmente es Directora General de Innovación Educativa de la BUAP y miembro del Consejo Directivo y de la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos del ECOESAD.

**Lupion Torres, Patricia (Brasil)**

Graduada en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1981). Estudios de maestría en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1994) y doctorado en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina (2002). Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Paraná. Profesora de la maestría y doctorado en Educación de la PUCPR. Directora de EAD de la Pro Rectoría Comunitaria y de Extensión de la PUCPR (2006 a 2009). Directora de Pedagogía de la PUCPR (2011). Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Tecnología Educacional, actuando principalmente en los siguientes temas: tecnologías educacionales, Educación a distancia, formación de profesores, aprendizaje colaborativa, mapas conceptuales, Educación superior y temas transversales.

**Meléndez Alicea, Juan (Puerto Rico)**

Máster en Ciencias de la Información (State University of New York at Albany); doctor en Currículo e Instrucción (Universidad Interamericana de Puerto Rico); cursa estudios postdoctorales en Investigación Educativa (Cambridge University, United Kingdom). Catedrático en el Departamento de Arte, Tecnología e Innovación de la Facultad de Educación en el Recinto de Río Piedras. Coordinador del Centro de Innovaciones Educativas de dicha facultad y Profesor Residente de Tecnología y Educación del Recinto con el Centro para la Excelencia Académica. Presidente-electo de la Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia (APAD); miembro de la Junta de Directores de la Sociedad Puertorriqueña de Evaluadores (SPE). Es editor del blog CARTAE y editor técnico de la revista profesional Tecne. juan.melendez16@upr.edu.

**Mercado del Collado, Ricardo (México)**

Licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana, México, D.F. Maestro en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Especialización en Administración de Proyectos de Educación Superior, Fundación Getulio Vargas, Río de Janeiro, Brasil. Doctor en Psicología Educativa, Universidad Autónoma de Madrid, España. Ha sido profesor en programas de posgrado en Psicología Educativa de la UNAM y en Eva-

luación Educativa de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, UPIICSA, del Instituto Politécnico Nacional. Ha colaborado con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como Coordinador de Proyectos Académicos. En la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue asesor del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Director de Desarrollo Universitario, Secretario Adjunto de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior y responsable del Secretariado de la Colaboración Trilateral en Educación Superior entre Canadá, Estados Unidos y México. En la Universidad Veracruzana desempeñó los cargos de Director de Planeación Institucional y Director General de la Universidad Veracruzana Virtual. Actualmente, es Subdirector Académico del Instituto Consorcio Clavijero en Xalapa, Veracruz, México. Las áreas de su interés académico y publicaciones se relacionan con la psicología educativa, las tecnologías aplicadas a la educación y la planeación, diseño y evaluación de sistemas educativos.

**Mora Escalante, Sonia Marta (Costa Rica)**

En la actualidad es Vicepresidenta del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica, SINAES. Rectora de la Universidad Nacional de Costa Rica (2000-2005). Profesora invitada en la Universidad de Montpellier, Francia (1998). Investigadora Fulbright en la Universidad de Pittsburgh, Pensylvania, Estados Unidos (1987). Investigadora y docente de posgrado, conferencista y asesora internacional en el campo de la educación superior, en particular en la gestión de la calidad universitaria. Recibió en 2006 las Palmas académicas que otorga el Gobierno de Francia como reconocimiento a la trayectoria de intelectuales destacados alrededor del mundo.

**Pacheco Sepúlveda, Carmen (Puerto Rico)**

Bachillerato en Ciencias de Programación de Computadoras en la Universidad del Sagrado Corazón de Puerto Rico. Maestría en Educación Computacional y Doctorado en Administración Educativa, ambos de la Universidad Interamericana de PR. Directora del Departamento de Artes, Tecnologías e Innovación en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras). Profesora de Tecnología Educativa. Coautora del libro Colección para la Implantación de Prácticas Educativas en la Sala de Clases de Publicaciones Puertorriqueñas.

**Padilla Omiste, Alvaro (Bolivia)**

Bioquímico Farmacéutico, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba; Lic. en Cs. Químicas, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima; M.Sc. Environmental Science and Technology. International Institute for Hydraulic and Infrastructural Engineering, Delft; M.Sc. Env. Poll. Control, The University of Leeds, Leeds; Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana. Director Nacional de Ciencia y Tecnología; Ex Director Universitario de Planificación Académica, ex Director Universita-

rio de Ciencia y Tecnología, Ex Jefe de Postgrado; Catedrático Titular de la UMSS, Ex Director General de Ciencia y Tecnología, Min. Educ., Viceministro a.i. de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; Consultor IESALC-UNESCO, CINDA-UNIVERSIA. Docente de Postgrado UMFA, EMI, NUR, COUNIT-INGENIO (UPV, Valencia).

**Pampaloni, Carla (Italia)**

Licenciada en Pedagogía por la Università degli studi "L.U.M.S.A." de Roma en 1994. En 1997 cursó un Máster post Laurea como Analista en Diseño Multimedial aplicado a la didáctica. En ese mismo año ganó una beca con la presentación de su tesis por la università degli studi di Bologna, Facultad de Magisterio. En 2002, obtuvo el título de Diseñadora de Oracle H.R overview por el Instituto "Oracle" de Roma y realizado el curso de perfeccionamiento "Harward MangeMentor" en la Universidad de Harvard. Desde el 2004 hasta la actualidad trabaja como docente en Tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje, en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Università degli studi Guglielmo Marconi. A su vez realiza las funciones de Directora de Producción Didáctica Multimedial y Directora de Investigación y Desarrollo de nuevas tecnologías y de la Web - TV "Marconi Channel. Forma parte del Consejo de Administración de la misma universidad. Desde 2002 es la responsable del Departamento de Didáctica, Investigación y Desarrollo en el consorcio Interuniversitario FOR.COM (Formazione per la Comunicazione) de Roma. Cuenta también con experiencia en el campo del desarrollo software, consultoría y técnicas de formación aplicadas al e-learning y como responsable de Formación, habiendo trabajado para CTEC (Partner de Microsoft solution, Roma 1997-2002). Ha colaborado con la Università Umberto I de Roma en el Departamento de Ciencias Neurológicas y Psiquiátricas en un estudio sobre la terapia y cura de los problemas de aprendizaje mediante soportes multimediales (1995-1997). Cuenta con diversas publicaciones, entre ellas: MarconiChannel- una nuova webtv - FormaMente- Unimarconi, "e-Tutor e nuovi modelli di tutorship" - Magazine "WBT.IT", "La Creatività nella problematica educativa"-Marconi Editore- 2003, "Tecnologie dell'istruzione e WEBNESS: i vantaggi dello studio on line" - FormaMente - Unimarconi y varias publicaciones en la revista Psico-Pedagógica WEB Momenti Di-Versi, Cultura e Formazione a distanza (Editorial:EIDOS). Ha participado en las Conferencias Internacionales organizadas por GUIDE en 2007 y 2010.

**Rama, Claudio (Uruguay)**

Investigador, profesor y consultor en temas de educación superior. Economista (UCV y UDELAR); Postgrado en Derechos de autor (UBA); Postgrado en Propiedad Industrial (UBA); Especialista en Marketing (UCUDAL); Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia (UNA); Magíster en Gerencia de la Educación (UJMV); Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR); Doctor en Derecho (UBA); Certificado de Estudios Postdoctorales (UNESR) y Certificado de Estágio de Pós-doutorado (UNICAMP). Miembro de diversos comités académicos y de evaluación de instituciones

y revistas de educación. Actual Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE), investigador categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) del Uruguay y Director del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina (Virtual Educa). Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2001-2006). En Uruguay fue Director del Instituto Nacional del Libro, Director del Sistema Nacional de Televisión y Vicepresidente (y Presidente i.) del Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE). Tiene 17 libros propios, 6 libros como coeditor y ensayos o artículos publicados en 50 libros. Ha recibido en dos ocasiones el Premio Nacional de Literatura del Uruguay por sus escritos académicos: primer premio en Ciencias Sociales en 1999 y premio único en Educación en el 2008. claudiorama@gmail.com.

**Ricci, Laura (Italia)**

Es licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras en la Universidad de Pescara, Italia en 2004. En ese mismo año ha cursado un Máster post Laurea en Gestión del Turismo y Recursos Humanos en el Centro Studi Comunicare Impresa en Italia. Desde el 2005 hasta la actualidad es directora de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Università degli Studi "Guglielmo Marconi" de Roma, donde es responsable de la promoción de la cooperación entre la USGM y otras universidades de tipo Open de todo el mundo, para la activación de acuerdos transnacionales en los diferentes ámbitos de la educación y de la investigación científica. Durante sus 5 años en la USGM ha trabajado en actividades de investigación sobre e-learning, educación a distancia y educación superior y ha participado en varias conferencias internacionales y seminarios como AIESAD 2007, Virtual Educa Madrid 2007 and IMCL Amman - Jordan 2009.

**Rodríguez Ruiz, Juan Roger (Perú)**

Sacerdote. Doctor en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma). Magíster en Educación de la ULADECH Católica. Licenciado en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Bachiller en Teología. Diplomado de Postgrado «Comunicación para la Pastoral» por la Universidade do Vale do Río do Sinos (Brasil). Diplomado: «Ética Social Cristiana» en el Instituto Católico-social del Arzobispado de Colonia (Alemania). Doctorando en Educación por la UNED (España). Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Vicario Judicial. Rector de la Catedral de la Diócesis de Chimbote. Auditor del Sistema de Gestión de Calidad de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y Auditor interno de la norma internacional ISO 9001- 2000. Director de la Revista científica *«In Crescendo»*. Docente Titular de la asignatura *on line*: Doctrina Social de la Iglesia. Autor del libro: «La Relevancia jurídica del Acuerdo entre la Santa Sede y el Perú». Miembro de la Asociación Peruana de Canonistas. Miembro de la Academia de Doctores del

Perú. Primer puesto del Premio Nacional de Periodismo y Comunicación Social. Expositor en eventos nacionales e internacionales. Ha sido Director de Estudios del Seminario Mayor «San Carlos y San Marcelo». Director de la Escuela Profesional de Educación y Director de la Dirección de Relaciones Internacionales de ULADECH Católica. Organizador del I Congreso Regional de Docentes. Secretario Ejecutivo de Pastoral de la Conferencia Episcopal Peruana. Miembro de la CAR (Comisión Ambiental Regional) Costera Ancash. Medalla de la ciudad, 2009 y 2010.

**Rubio Gómez, Mª José (Ecuador)**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, España. Actual Prorrectora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Directora Adjunta del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Directora del Centro Asociado de la UNED en Baleares (1988/1997). Directora General de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) 1997/2010. Fue miembro de la Comisión Especial Asesora de Educación a Distancia y Virtual del CONEA. Ha colaborado en diversos Proyectos Internacionales. Autora de varios libros y participante como ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales. Ha sido par evaluador por diversas agencias nacionales.

**Rubio Roldán, María Julia (España)**

Profesora Asociada de la UNED. Licenciada en Pedagogía con calificación de Sobresaliente, Matrícula de Honor y Premio Extraordinario Fin de Carrera. Doctora por la UNED con calificación de Sobresaliente cum Laude. Máster en Derecho, Economía y Políticas Públicas por la Universidad Complutense y Máster en Hecho Religioso por la Universidad de Alcalá de Henares. Orientadora y Jefa del Departamento de Orientación desde 2000 para centros de la Comunidad de Madrid (España). Profesora Tutora de diversas asignaturas de los grados de Educación Social, Pedagogía de la UNED. Ha coordinado varios proyectos educativos internacionales Comenius y Grundtvig financiados por la Unión Europea. Ha impartido varios cursos y conferencias relativas a la programación didáctica, competencias básicas, orientación y tutoría. Es coautora de varias publicaciones sobre estos temas.

**Salgado, Ramón (Honduras)**

Sociólogo, docente de la UNAH, exvicerrector académico y ex rector de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Director del Instituto de Investigación Educativa y Sociales de la UPNFM, Expresidente del CSUCA, titular por Honduras en el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), miembro de la Comisión que facilitó la creación del Sistema Hondureño de Evaluación y Acreditación (SHACES).

**Senerio, Alejandra (Italia)**

Estudios superiores en Diseño Gráfico en el 2001. Ha transcurrido seis años en Inglaterra donde ha obtenido el certificado con nivel Advanced (Cambridge University). Compatiblemente ha trabajado como educadora social "Life skills tutor" en la parte del internado de la escuela "Royal Society for the Blind", Sevenoaks, Reino Unido desde el 2001 hasta 2003. Con un grupo de niños invidentes y otras dificultades, de edades comprendidas entre los ocho a los trece años. Sucesivamente, dentro de la misma institución, ha dirigido un grupo de "spanish for fun" (aprender el español jugando como actividad extra escolar). Desde el 2003 hasta el 2008, ha realizado las funciones de Audit Manager para la región de América Latina, España y Portugal para más tarde convertirse en Secretaría de Dirección de la SLA Management Services Ltd, empresa especializada en auditorias informáticas, desde el 2007 parte de Infor Global Solutions. Desde el 2008 hasta la actualidad, forma parte del equipo de Relaciones Internacionales de la Università degli Studi Guglielmo Marconi de Roma.

**Ureña Peralta, Milber Oswaldo (Perú)**

Doctor, Ingeniero Agrónomo (1990) por la Universidad Politécnica de Valencia - España. Magíster Scientiae [Maestro en Ciencia] (1987), por la Universidad Nacional Agraria La Molina - Perú. Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Título de Ingeniero Pesquero por la Universidad Nacional del Callao - Perú. Profesor del Departamento de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Profesor, jurado y asesor de tesis de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Docente contratado por el Instituto Superior de Estudios Gerontológicos de Valencia - España. Profesor del Departamento de Ingeniería de la Universidad Nacional del Callao - Perú. Docente e investigador en las áreas de: Diseño y desarrollo de productos, procesos y equipos, para la Agroindustria; Propiedades físicas y sensoriales de productos alimentarios; y Simulación, optimización, control y automatización de procesos agroindustriales. Responsable de la Dirección de Evaluación y Acreditación del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de los Estudios Superiores Universitarios (CONEAU), desde el 2008. Ha sido Coordinador General de la Unidad de Calidad y Acreditación Universitaria de la UNALM. Coordinación General en asuntos de Calidad y Acreditación Universitaria de la Alianza Estratégica de Universidades, conformada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Ingeniería y la Universidad Nacional Agraria La Molina. Miembro del Consejo de Facultad de Industrias Alimentarias. Miembro de la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Vocal de la Red de Agroindustrias Rural del Perú (2005-2006). moup@lamolina.edu.pe.

**Vianney Valle dos Santos, João (Brasil)**

Director de la Unisul Virtual - campus de Educación a distancia de la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL) (junio de 2001 a agosto de 2009). Miembro de comisiones

verificadoras y asesoras de Educación a distancia de la Secretaría de Enseñanza Superior del MEC (SESU), y del Consejo Estadual de Educación de Santa Catarina (1997 a 2006). Coordinador del Laboratorio de Enseñanza a Distancia (LED) de la UFSC (1995 a 1999). Ex coordinador para la región de Brasil de la Red Interamericana de Formación en Educación a Distancia y Telemática (RIFET), de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC, 2006); Maestría en Sociología Política (UFSC, 1995); Especialista en Psicología de la Comunicación (UFSC, 1992); Graduado en Psicología por el Centro de Enseñanza Unificada de Brasilia (CEUB, 1982); Periodista y actor, conforme procesos DRT/DF 4797/83 y DRT/DF.

**Viaña Pérez, José María (Perú)**

En la actualidad es Presidente del Directorio del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE y Presidente del Directorio del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Doctor en Medicina por la Universidad Peruana Cayetano Heredia; Médico Cirujano de profesión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con especialización en Oftalmología; con Diploma de Recertificación en el campo de la medicina, por el Colegio Médico del Perú. En el campo de la educación cabe destacar su labor como Rector de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV, 2001-2006). Primer Vicepresidente de la Asamblea Nacional de Rectores. Presidente del Consejo Regional Interuniversitario (CRI) - Lima; Director de la Escuela Universitaria de Postgrado UNFV; y Decano de la Facultad de Medicina. Miembro Ilustre del Colegio de Doctores de Educación del Perú, Municipalidad Provincial de Cañete, The Pan - American Association of Ophthalmology, Academia Peruana de Cirugía, Sociedad Americana de Oftalmología y Optometría S.A.O.O.; y Sociedad Peruana de Oftalmología. Entre sus títulos Honoríficos cabe destacar la Medalla de Honor y Diploma al Mérito entregada por el Colegio Médico del Perú por su importante labor académica y profesional en el campo de la medicina y especialmente en la especialidad de oftalmología. Así mismo, ha recibido por su aporte a la investigación científica la Medalla de Honor otorgado por la Universidad Pedro Ruiz Gallo; el Doctor Honoris Causa de la Universidad Particular de Iquitos y la Universidad de Chimbote. Declarado Profesor Honorario de la Universidad Nacional Agraria de la Selva; de la Universidad Privada del Norte, de la Universidad Nacional del centro del Perú y de la Universidad Nacional del Santa. Igualmente el Ministerio de Educación le ha otorgado el Honor al Mérito como Trabajador Voluntario en el Año del Impedido Físico (1981). Miembro de instituciones científicas, como la Academia Peruana de Salud, Academia Peruana de Cirugía, Asociación Panamericana de Oftalmología, Sociedad Española de Oftalmología, Sociedad Paraguaya de Oftalmología, Sociedad Peruana de Oftalmología y Colegio Internacional de Cirujanos. A nivel internacional ha sido declarado Profesor Honorario de la Universidad Católica de Salta -Argentina.

**Villarroel, César (Venezuela)**

Profesor Titular de la UCV. Licenciado en Educación (UCV, 1964). Magíster en Educación (Universidad de Gales, Gran Bretaña, 1976). Profesor investigador del área de Evaluación escolar. Consultor de organismos nacionales (CONICIT, CORDIPLAN, OPSU, Ministerio de Educación) e internacionales (FEPAFEM, Banco Mundial y BID). Profesor invitado a cursos de postgrado en diferentes universidades de América Latina (México, Bolivia, Ecuador y Colombia). Consultor del Proyecto de Reforma de la Educación Superior Venezolana (Consejo Nacional de Educación y Banco Interamericano de Desarrollo). Consultor de OPSU para el Diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación de las universidades venezolanas (SEA). Ha publicado dieciocho títulos sobre Educación Superior y un considerable número de artículos en revistas especializadas, tanto nacionales como extranjeras. Sus últimas publicaciones: ESTADO Y MERCADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: De la reforma de Córdoba al Consenso de Washington. PLASARTE, C.A (2006); LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: pretendida por todos, gerenciada por pocos. PLASARTE, CA. (2006); CONTENIDOS BÁSICOS INDISPENSABLES PARA LOS PLANES DE ESTUDIO DE INGENIERÍA EN VENEZUELA (en colaboración). OPSU. (2007); "La calidad universitaria: *para lograrla hay que definirla*". En: Pensar la Educación. Leonor Alonso (compiladora) (ULA, 2007); LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: el mecanismo más idóneo para asegurar su calidad. OPSU (2007); LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: una ilusión de la calidad. OPSU 2007. Programa "Andrés Bello". Estímulo a la calidad del pregrado. Aspectos teóricos y conceptuales. En: Universidad y Calidad: Experiencias y Proyectos. (ULA, 2008); Aportes para el Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (en colaboración con Luís Fuenmayor y Alejandro Teruel). En: Nuevo Sistema Nacional de Ingreso y Prosecución en la Educación Superior venezolana. Cuadernos OPSU Nº 10. 2009. Caracas. Actualmente coordina el Proyecto de Aseguramiento de la Calidad en la formación básica de la carrera de ingeniería. Núcleo de Decanos de Ingeniería (Venezuela).

*****

**Lozano Alvarado, Saniel** (Corrector de estilo)

Profesor de Castellano y Literatura, egresado de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú). Especialización en Enseñanza del Español en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Postgrado en Didáctica Universitaria en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Especialización en Lingüística Hispánica en la Universidad Complutense de Madrid. Ex Jefe del Departamento de Lengua Nacional y Literatura. Ha sido Director de los Programas de Complementación y Decano de la Facultad de Educación de la misma universidad. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Trujillo. Rector de la Universidad Nacional del Santa (Chimbote). Profesor en varias universida-

des nacionales y particulares del Perú. Profesor Visitante en la Universidad Dan Kook, de Seúl (Corea del Sur), Conferencista en la Asociación Internacional de Hispanistas de Asia (Filipinas) y Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba. Autor de numerosas publicaciones en ensayo, crítica, poesía y narración. Becario del IX Curso Iberoamericano de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. Premios Nacionales de Ensayo, Crítica, Literatura Infantil y Periodismo.

# INTRODUCCIÓN

# Evaluación en la educación no presencial: Desde el paradigma tradicional de evaluar procesos de enseñanza (indicadores educativos) a modelos emergentes de evaluación del aprendizaje (competencias adquiridas)

*Claudio Rama*

*Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Derecho. Director del Observatorio de la Educación Virtual de Virtual Educa. Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de la Empresa (UDE).*

## ÍNDICE

*a) La calidad como centro del modelo educativo. b) Nuevos conceptos de la calidad. c) Evolución de las categorías del aseguramiento de la calidad. d) Diversificación y complejización de los sistemas de aseguramiento de la calidad. e) De la evaluación de los procesos a la introducción de la evaluación de los resultados.*

## RESUMEN

El paradigma evaluativo tradicional que se ha desarrollado históricamente y que tuvo su expresión también en América Latina, se basa en una valoración destacada de un conjunto de indicadores asociados a los insumos y a los procesos como mecanismo de medición de la calidad de la enseñanza. Bajo este modelo se evalúan diversos factores que se presume constituyen los determinantes de los aprendizajes y se propende a establecer una relativa ponderación y jerarquización de esos insumos educativos. Este modelo se da tanto en los procesos de licenciamiento en tanto estándares mínimos de oferta de programas, como con mucha mayor intensidad en la educación de alta calidad. Son evaluaciones indirectas de los potenciales aprendizajes que ponen el acento en la centralidad del proceso de enseñanza. En el caso del licenciamiento, esto es, constitutivo, en tanto no existen estudiantes o egresados, mientras que en los casos de acreditación, si bien esos procesos incluyen a los estu-

diantes y egresados, su rol en la evaluación es en tanto informantes de los procesos de enseñanza. Estos paradigmas se dan más allá de la diversidad de los sistemas de evaluación y se expresan en los centenares de indicadores específicos.[1] Este esquema dominante evaluativo que se centra en la identificación y medición de los insumos y de los procesos de la dinámica educativa está articulado a un paradigma educativo que privilegia el proceso de enseñanza sobre el aprendizaje efectivo. Este paradigma evaluativo dominante tiene como soporte conceptual un determinado concepto sobre la calidad focalizada en una valoración significativa de la enseñanza sobre el aprendizaje, de una dinámica educativa focalizada en modelos presenciales y en una realidad social marcada por baja cantidad de tiempo de los estudiantes de dedicación al autoaprendizaje fuera de los horarios de clase.

Estas dinámicas educativas están cambiando significativamente en los últimos tiempos. Están cambiando los conceptos de la calidad, la lógica de la enseñanza más focalizada ahora no en la enseñanza sino en un aprendizaje no memorístico sino basado en la adquisición de competencias, así como en el uso de dinámicas de enseñanza apoyadas en recursos tecnológicos y didácticos con un mayor peso en el autoaprendizaje y por ende en dinámicas no presenciales. En este artículo sostenemos que esta introducción de cambios en los paradigmas evaluativos, se ajustan más fuertemente en la evaluación de la educación a distancia, en tanto en esta modalidad se torna extremadamente complejo y aún más arbitrario el establecimiento de indicadores de procesos (por ejemplo evaluar estudiantes, tutores y proceso educativo en la plataforma) dada la diversidad de posibles dinámicas de enseñanza y de esfuerzo estudiantil. Esta modalidad educativa, más allá de que se apoya en una estructura curricular, determinados recursos instruccionales y estructuras de enseñanza, al poner más el acento en el autoaprendizaje, tiende, por tanto, a requerir un nuevo paradigma evaluativo centrados en las competencias y los aprendizajes efectivos a través de la introducción de pruebas de evaluación de competencias construidas apoyadas en esa modalidad. Se sostiene que la incorporación de múltiples variables e indicadores de evaluación de un modelo particular de enseñanza virtual (al estilo de cientos de indicadores sobre plataformas, recursos instruccionales, interacción, y que siguen el viejo paradigma del enfoque evaluativo), no se ajustan a las dinámicas innovadoras y diversas que permite la educación a distancia, al ser un proceso de enseñanza más

1 Por ejemplo en las carreras de educación en México, la agencia de acreditación tiene 267 indicadores.

libre, y que por consiguiente requiere incorporar en los procesos evaluativos, la efectiva adquisición de competencias y un nuevo paradigma de evaluación, ya que la tendencia a incorporar indicadores como en el paradigma presencial, limitará fuertemente la capacidad de innovar, que es la característica de esta modalidad y la potencialidad más importante de las TIC en la educación.

## A) LA CALIDAD COMO CENTRO DEL MODELO EDUCATIVO

En las últimas décadas, la calidad se ha colocado en el centro de la problemática de la educación superior en toda la región. Entre las causas centrales que marcan este acento destacan la aparición de múltiples innovaciones pedagógicas que facilitan el desarrollo de modelos emergentes de enseñanza-aprendizaje que imponen una gestión orientada a la construcción del óptimo instruccional; la enorme expansión y obsolescencia del conocimiento que impulsan un enfoque curricular por competencias y su actualización permanente, tanto en los currículos y gestiones de las instituciones, así como de sus egresados; la complejización de los mercados laborales dentro de economías orientadas a la exportación y a la competitividad, que reclaman un aumento del nivel de formación del capital humano, así como la conformación de modelos económicos que se basan en la innovación continua y el capital humano especializado. Al cambiar los ejes de las demandas derivadas de las dinámicas económicas, de los mercados laborales y de las áreas del conocimiento, el centro de la educación superior coloca a la calidad como centro de las acciones académicas, financieras y políticas de la gestión de las instituciones.

No es este sin embargo un mero problema técnico o económico, sino que también se refiere a una problemática educativa más amplia en la región. La masificación de la cobertura de la educación superior, la diferenciación institucional y la mercantilización de la educación superior han derivado en la diferenciación de los niveles de calidad. Ha sido ésta una derivación contradictoria de la expansión de la matrícula. Por una parte las familias han buscado acceder a la educación superior para lograr el mejoramiento de sus condiciones sociales e igualdad de oportunidades, en tanto la lógica del sacrificio de rentas y el acceso a la universidad, deriva de que la educación sea uno de los principales mecanismos de igualación de oportunidades sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, la masificación ha impulsado la mayor diferenciación institucional que facilita la diversidad de niveles de calidad y que ha derivado en que la adquisición de las competencias profesionales sean desiguales y asociadas a los orígenes sociales de los estudiantes. Con ello, el sistema educativo en su conjunto no se constituye en un instrumento de

desarrollo económico incluyente sino que tiende a reproducir las desigualdades sociales preexistentes.

Más allá de esta "paradoja" de búsqueda de mejoramiento de la formación y al mismo tiempo de aumento de la desigualdad educativa, la calidad de la educación superior es un problema estructural de las sociedades y no sólo de los sistemas educativos, ya que el acceso, permanencia y egreso al interior de las universidades, así como las propias instituciones, se segmentan socio-económicamente, ya que las familias tienden a invertir en educación de calidad diferenciadamente en función de sus propios contextos de los ingresos económicos familiares que son a su vez desiguales. En este sentido, la problemática de la superación de la desigualdad de la calidad educativa, es también un tema de inclusión y equidad, tanto en términos individuales como colectivos, y deriva en la necesidad de reducir las brechas socio-educativas.

La creciente atención a la problemática de la calidad nace de la expansión global del conocimiento, que en la región agrega la masificación de la cobertura y la diferenciación institucional, de niveles y de modalidades educativas, que en condiciones de mercado sin regulaciones, ha impulsado estrategias competitivas que en algunas instituciones se expresó en ofertas educativas, por voluntad o determinantes económicos, por debajo de estándares mínimos que la propia sociedad está dispuesta a aceptar, o con tales dispersiones de calidad entre las instituciones que no resulta un servicio educativo competitivo para los estudiantes. Esta situación se agrega al propio desfase de los niveles educativos que se ha gestado a escala global como resultado de la expansión del conocimiento y del desarrollo de mayores niveles de especialización de las competencias profesionales. En el continente latinoamericano es más agudo este fenómeno dado a que el bajo nivel de investigación y de producción de conocimientos es muy bajo, por lo que hay un desequilibrio estructural entre investigación –que está siempre más cerca de las fronteras del conocimiento– y la docencia.

Estas realidades han propendido a crear una demanda asociada a la clarificación de los niveles de calidad de los procesos educativos como expresión también a su vez del mayor poder de los consumidores y de las demandas de las empresas en contextos de apertura competitiva. Ello se ha expresado en la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad en la región desde mediados de los 90. También incide que las sociedades requieren mayor información sobre la calidad de los procesos de formación de la fuerza de trabajo como eje para poder determinar niveles de productividad y salarios, dada la complejidad de tareas y de actividades laborales. Ante el escenario de un mercado opaco y de alta dispersión en los

niveles de calidad, la economía requiere contar con instrumentos precisos para identificar los valores reales del capital humano. En este sentido, la teoría de la demanda de educación asociada a las certificaciones, es el sustrato conceptual de los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como de su propia complejización y diferenciación.

## B) NUEVOS CONCEPTOS DE LA CALIDAD

Las definiciones de calidad han sufrido en los últimos años profundos cambios en todos los ámbitos sociales y también en el mundo educativo, donde además se plantea una relación distinta entre la universidad y la sociedad. Por una parte, es el pasaje de la evaluación desde dentro de las organizaciones hacia una evaluación externa que reduzca la subjetividad de los análisis. Pero más significativo es también el pasaje, desde enfoques asociados a los elementos intrínsecos al producto, hacia enfoques articulados alrededor de las necesidades del usuario y la satisfacción de sus requerimientos. En los diversos sectores de la producción de bienes y servicios sociales existe un acuerdo, en el sentido de que sean los usuarios –las empresas, la sociedad o las personas– y no los productores –los docentes, los gobiernos o las instituciones– los que definen la calidad. Son quienes usan o se benefician de un producto, servicio o proceso, a quienes compete decidir si un producto o servicio tiene la calidad que están dispuestas a aceptar, la cual en el ámbito educativo se define también como pertinencia, en el sentido de cierta correspondencia entre los conocimientos, las ofertas educativas y las demandas de competencias laborales. En este triángulo, el acento se coloca más en las demandas reales y por tanto, en las competencias. Los propios enfoques de la pertinencia, también varían, desde ser vistos como una correspondencia a demandas sociales actuales o futuras, o individuales o colectivos.

Este cambio de enfoque está asociado a su vez a un pasaje desde una lógica económica centrada sólo en la oferta a una soportada crecientemente en las complejidades y en la diferenciación de las demandas, derivada de la diferenciación institucional y de una lógica mercantil marcada por el cambio de unas pocas ofertas educativas hacia una proliferación de ofertas con diversidad de instituciones, niveles, modalidades y campos disciplinarios, y donde crecientemente es el consumidor, cualquiera que fuera como usuario y beneficiario del servicio educativo, quien decide en función de la utilidad o el beneficio que le dan esas ofertas y sus particulares características. En el contexto mercantil de la educación superior actual, tal situación se torna dominante, en tanto el sacrificio de rentas que todo

consumo implica, pone a estas personas a valorar la utilidad presente o futura de estos gastos, y sus costos de oportunidades asociados, tanto sean vistos como consumo, o como inversiones, esperando beneficios en el futuro. La creciente competencia de los profesionales por la masificación incrementa estas visiones competitivas por la sobreoferta de demanda de trabajo.

Esta realidad está favoreciendo en la región el cambio en el concepto de la calidad y el pasaje desde los enfoques tradicionales, en los cuales era una cualidad intrínseca a los productos, hacia una visión de la calidad en relación a la utilidad que les brinda a las personas, pasa desde visiones simples, disciplinarias y locales, a enfoques cada vez más globales, complejos pero también subjetivos. En latín la calidad significa la "cualidad, manera de ser", a partir de la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes, y gracias a las cuales es posible apreciar la calidad de una cosa, como igual, mejor o peor que otras de su misma especie. Este eje conceptual de definición tradicional de la calidad en el ámbito educativo se expresa en un enfoque de calidad a partir de un análisis realizado por pares académicos, los cuales a partir de una comparación entre similares ofertas curriculares u otros estándares, definen el valor o calidad. Su rol decidor es central en tanto esos cuerpos académicos legitimados tienen el mayor conocimiento de "esa cosa" en relación a las "otras".

Corresponde a una concepción de la calidad definida por su relación con la frontera a escala internacional del conocimiento. Sin lugar a dudas, ello remite a un enfoque exclusivamente académico de los especialistas en los temas a evaluar. Dada además la multicausalidad a una multiplicidad de indicadores y variables para su medición. La acreditación, por su parte, consistía en el cumplimiento de un estándar o nivel que se estableciera por esos cuerpos académicos, como posible o necesario de alcanzar en relación a la distancia con la frontera cognitiva en el campo disciplinario o profesional en referencia. Este concepto tradicional, sin embargo, ha ido variando hacia un enfoque focalizado en la utilidad de los aprendizajes. El nuevo criterio de definición de la calidad de la educación se comenzó en un primer momento a desarrollar a partir de focalizarla en la adecuación del "Ser", del "Quehacer" y del "Deber Ser", y comenzó a ser visto asociado al concepto de pertinencia. Bajo este criterio, la interrelación entre lo que se propone y lo que realmente se ofrece y que propende a una articulación de saberes, procesos educativos y demandas sociales, fue durante varios años el concepto que articuló la definición de calidad. En este camino, que introduce la eficacia y eficiencia de la educación como componentes de la calidad, se ha ido derivando hacia la definición de la calidad asociada a la empleabilidad de los saberes y las personas, en relación con el saber "Hacer", como indicador central de la pertinencia.

Sin duda, la utilidad de los saberes y la educación varían en función de los diversos actores y protagonistas, pero el hacer, finalmente se asocia a un enfoque por competencia como medición de la calidad. En general, para los académicos la calidad es la que referimos asociada a los saberes, en tanto que para los empleadores se asocia a las competencias de los egresados para la realización de trabajos; para los estudiantes es la empleabilidad que le permiten sus estudios. La sociedad ve la calidad desde la óptica de la movilidad social que permite los conocimientos adquiridos en la universidad o en su impacto en las externalidades sociales, en tanto que para el Estado se podría colocar su visión en el desarrollo nacional que incentivan los profesionales egresados, así como para el gobierno su enfoque de corto plazo algunas veces se asocia a los costos por alumno de la educación y a los presupuestos de la educación. Todos lo miran desde su subjetividad, siendo las competencias la síntesis de esa diversidad, pero medidas por su efectividad.

La diferenciación de demandas y saberes en contextos de movilidad y complejidad de los mercados laborales impulsa los enfoques de calidad en términos de utilidad, social o individual, hacia un enfoque complejo que integra las competencias para construir los óptimos económicos y viabilizar la eficacia de la formación del capital humano. El concepto de conocimiento útil fue empleado por primera vez por Simón Kuznets bajo la noción de un tipo conocimiento capaz de mejorar los procesos productivos. Fritz Machlup reforzó la noción de Kuznets al referir el concepto de conocimiento útil (*useful knowledge*) como un conocimiento práctico que es capaz de contribuir a mejorar el bienestar material.

La utilidad obviamente es subjetiva y allí se pueden encontrar diversos enfoques significativos de valoración, como pueden ser inclusive el enfoque academicista que en general refiere a un escenario internacional como ámbito de legitimación académico y un modelo de elites con baja incidencia del conocimiento en la economía, o al enfoque posicionado en la equidad que, en general, corresponde a escenarios nacionales, asociado a resguardar la alta diferenciación de las instituciones de educación superior, o con un enfoque político promoviendo un modelo de masas donde privan los estándares mínimos, o finalmente a un enfoque orientado a la competitividad, en escenarios globales, con un perfil más focalizado en la adquisición de competencias globales.

## C) EVOLUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Más allá de la diversidad de enfoques por sectores, podemos visualizar cómo los conceptos de calidad han ido variando en función del ámbito desde el cual se plantea la calidad, desde los diversos procesos educativos, y desde los lugares

donde se instrumentan los sistemas de aseguramiento de la calidad. En este sentido, también asistimos a un cambio de los mecanismos e indicadores de medición y de aseguramiento de la calidad. Inicialmente la evaluación de la calidad se realizaba al interior de las instituciones de educación superior, cuya forma tradicional de garantizar la calidad era a través de la carrera docente y la cogestión de las instituciones. Posteriormente se comenzó a controlar la calidad desde el exterior de las instituciones de educación superior a partir del nacimiento de la diferenciación institucional, la mercantilización de la educación y la expansión del conocimiento. Desde ese ángulo de las agencias, se tiende a reducir las diferencias de los procesos y se imponen estándares mínimos, lo cual ha incorporado una cultura de la evaluación como expresión de la rendición de cuentas y de mayores niveles de información sobre los procesos educativos. Este proceso se ha apoyado en las agencias de evaluación y acreditación y los gobiernos. Estos, más allá de procedimientos formales y burocráticos, su tendencia a la homogenización y el uso de criterios indirectos de medición de calidad, han contribuido ampliamente a reducir la disfunción de la calidad e incluso a mejorarla. Este primer momento ha sentado las bases para recorrer el camino actual de la ampliación y complejización de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación.

En un segundo momento, se está avanzando a asegurar la calidad desde el exterior del sistema educativo, a sistemas de evaluación directos del aprendizaje inclusive y a la evaluación y acreditación internacional, que en la educación transfronteriza se vuelve imprescindible. También en el nuevo contexto se reconoce las limitaciones de una evaluación temporal. Esta realidad corresponde a nuevas formas de ingreso y permanencia en el mercado laboral y promueve la actualización de competencias a través de la educación continua. Esto sienta un nuevo paradigma evaluativo, ya que no mide los procesos de enseñanza sino el efectivo aprendizaje, lo cual tiende a favorecer una evaluación de las competencias adquiridas. Estos nuevos criterios sostienen que no sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje son de calidad si logran construir competencias en los estudiantes, sino también si satisfacen el requisito de la actualización permanente de esas competencias.

Finalmente, articulado a la construcción de pertinencias internacionales, se están construyendo estándares de calidad globales, en un proceso donde los sistemas de aseguramiento de la calidad se estructuran y soportan desde el exterior de los países, tanto a través de la introducción de acreditaciones internacionales con de estándares comunes o compatibles globales, que se incorporan en los sistemas locales de aseguramiento. Muchos de estos procesos se dan a través de los acuer-

dos de libre comercio, de procesos de integración o de tratados que incluyen cláusulas referidas al reconocimiento de las certificaciones y la movilidad académica, profesional o estudiantil.

La calidad de la educación es una categoría compleja y expresión de la interacción de las competencias adquiridas, asociadas a las respectivas pedagogías, y en función de las características de las demandas sociales. Sin embargo, bajo un enfoque por competencia, la calidad se reafirma como un proceso continuo de adquisición y mejoramiento de las competencias de las personas e instituciones. Ello determina que ésta sea definida, construida, evaluada y certificada en los distintos momentos de una formación profesional continua, y no sólo en un momento formativo de carácter terminal, como derivación de la renovación continua del conocimiento que impone la educación permanente. Además, la adquisición de competencias requiere –cada vez más– la plena utilización de diversas tecnologías y herramientas, y no sólo su incorporación, sino su uso eficiente, en función de alcanzar óptimos de aprendizajes, los cuales a su vez están en evolución continua, en tanto se basan en tecnologías en permanente transformación.

La construcción de un modelo educativo altamente diferenciado a través del currículo por competencias, la diversidad de tecnologías y pedagogías de apropiarse de ellas y una permanente diferenciación e innovación van complejizando la evaluación y promueven sistemas diferenciados de aseguramiento de la calidad, en tanto existen estándares y multiplicidad de criterios de definición sobre la calidad y multiplicidad de demandas de competencias y de ofertas de saberes. Así, un aprendizaje de calidad es el resultado de diversos procesos interrelacionados, entre los cuales es de destacar los estándares mínimos obligatorios de programas e instituciones, las características específicas del proceso de enseñanza, la rendición de cuenta de las propias instituciones como espacio de supervisión y el efectivo aprendizaje de las competencias a través de procesos de licenciamiento. Ello facilita la inclusión de actividades prácticas en el aprendizaje, el enfoque por competencias en el currículo para garantizar la pertinencia, la incorporación de TIC en la estructura curricular o la recertificación continua de competencias como garantía de una educación permanente.

Todos estos procesos crecientemente se están constituyendo como bases de la dinámica educativa contemporánea y cambian los procesos evaluativos. Así pasan a ser complejos y diferenciados, ya no como en sus inicios en base a insumos y procesos sino que agregan indicadores de sus productos, los entornos y las capacidades de respuesta a escenarios futuros por parte de personas a instituciones. Es parte de una diferenciación de enfoques en tanto la calidad es una

categoría estructuralmente compleja, diversa y en permanente evolución en ámbitos globales, competitivos, autónomos y multirregulados, como lo son crecientemente los procesos educativos y a la propia creación, distribución y uso de conocimientos.

En lo conceptual, esta dinámica educativa no se focaliza y apoya en ningún paradigma teórico emergente exclusivo, como, por ejemplo, el constructivismo, el pragmatismo o el conectivismo, sino en una síntesis dialéctica y superadora a través del enfoque sistémico de la complejidad. No remite a enfoques sectoriales y disciplinarios, sino a perspectivas globales, sistémicas y multidisciplinarias dada, a su vez, por multiplicidad de actores, criterios y metodologías.

## D) DIVERSIFICACIÓN Y COMPLEJIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La expansión universitaria en la región en términos de programas e instituciones, está mostrando un cambio de los iniciales paradigmas evaluativos, hacia su creciente diversificación y complejización, en un camino que parece orientarse hacia una evolución marcada por el pasaje desde acotados y parcelados enfoques y agencias de aseguramiento de la calidad, hasta visiones más amplias y muldimensionales que han derivado en la ampliación de los actores regulatorios, los enfoques de la calidad y las áreas de evaluación y acreditación. Los nuevos contextos económicos y sociales y la propia evaluación de esos procesos paradigmas evaluativos están planteado cambios a partir del reconocimiento de que la calidad de la educación superior es una dimensión diversa y multicausal. Ello no puede ser establecida, instrumentada, ni fiscalizada por un enfoque único conceptual e institucional, dada la complejidad y diversidad de actores sociales, estudiantes, niveles educativos, instituciones, campos disciplinarios, concepciones de calidad, modalidades pedagógicas, formas personales de organizar y procesar la información, usos del conocimiento, que son tantos como existen demandas distintas en los mercados laborales. Un camino ha sido el de incorporar infinitos indicadores y variables de calidad de insumos y procesos en un proceso inacabable y limitante de la innovación y la diversidad. Otro camino ha sido focalizar la evaluación final de las competencias adquiridas en tanto licenciamiento del ejercicio profesional. En el medio, multiplicidad de combinaciones, con diversa incidencia de cada uno de esos dos enfoques evaluativos.

En la región, más allá de sus múltiples matices y especificidades, la primera fase de la conformación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educa-

ción superior estuvo focalizada en la evaluación de programas e instituciones, y se estableció en general de forma dual: por un lado un sistema de licenciamiento de programas e instituciones de carácter obligatorio, basado en el establecimiento de estándares mínimos de calidad de la oferta, a cargo de los Ministerios de Educación, y por otro lado, un sistema de evaluación y acreditación de calidad de carácter voluntario, a través de agencias de evaluación y acreditación con diversas representación de las propias universidades y otros ámbitos sociales. El primero, conceptualmente, debería no incluir en pares subjetivos, ya que el concepto es de estándares fijos mínimos, en tanto que en el segundo, si corresponde, en tanto alta calidad, su plena participación.

Este primer momento del aseguramiento de la calidad en la región, derivó de la masificación estudiantil, de la existencia de circuitos diferenciados de calidad, y de la proliferación institucional en contextos mercantiles. Ellas constituyeron el primer momento de construcción de dinámicas hacia la calidad, pero tuvieron –y tienen– dificultades de funcionamiento para controlar los desafíos más amplios que imponen las crecientes dinámicas económicas basadas en el uso del conocimiento de carácter global, el carácter privado educativo, las nuevas tecnologías y la complejidad de la articulación de los saberes, que derivan en una multidiversidad de procesos educativos y modelos curriculares de difícil simplificación en indicadores de obligatorio cumplimiento. Actualmente se abren nuevas etapas que se comienzan a plantear a partir de la expansión de los conocimientos y la complejidad de su uso en los mercados laborales, así como de la propia evaluación de los resultados de las agencias y sistemas gubernamentales de control de la educación superior.

Múltiples realidades parecen estar sentando las bases para el pasaje de la mera existencia de agencias de evaluación hacia sistemas más complejos de aseguramiento de la calidad, para atender a la diversidad de los niveles y modalidades educativas, de oferentes, de sectores y niveles, de prácticas pedagógicas, de enfoques teóricos y de desarrollos multidisciplinarios, todos los cuales impulsan específicas y diversas instituciones, mecanismos y políticas, construyendo un panorama sistémico, complejo e internacionalizado del aseguramiento de la calidad. Este proceso, al tiempo que busca cubrir otras realidades y enfoques, también está tendiendo en muchos casos a un exceso regulacionista y al establecimiento de estándares tan rígidos y completos que limitan la innovación.

Más allá de los similares paradigmas evaluativos, en general de carácter indirectos de medición, la evaluación de los resultados de las agencias es una tarea compleja dada por la propia diversidad de situaciones, el poco tiempo de estable-

cimiento de ellas y la ausencia de información abierta de muchos de sus actos. Es éste uno de los campos fértiles para la investigación comparada. En general, en la mayor parte de los casos parece constatarse bajos niveles de efectivas evaluaciones y acreditaciones, dificultades de funcionamiento en contextos de diversificación disciplinarias y de campos inter o multidisciplinarios, de imposición de modelos rígidos, de la alta dependencia de criterios de las "tribus" académicas o de presiones políticas, y de la relativa incapacidad de imposición de reformas en sistemas rígidos y por los costos que en general tiene su instrumentación.

Corresponde analizar si las concepciones evaluativas formuladas para cuando los sistemas universitarios eran menos complejos y más reducidos, pueden funcionar en el actual contexto de un incremento de más de un millón de estudiantes por año, del incremento significativo del conocimiento y por ende, de las potenciales innovaciones curriculares, entre los cuales destacadamente la educación virtual, y de la enorme cantidad de instituciones educativas en la región.[2]

En el contexto de la masificación y expansión institucional, estamos frente a nuevos escenarios y nuevos actores. Ello pone como centro de la reflexión los criterios, procedimientos y la organización de las instituciones de evaluación y acreditación. En su oportunidad, ellos fueron definidos al calor de las tensiones y de la resolución política de las diferencias generadas en la etapa de discusión de la creación de las agencias de evaluación en los 90, sobre concepciones de la calidad que privaron en ese momento, sobre las resistencias que hubo a la evaluación externa, sobre la ausencia de estándares mínimos, sobre la predominancia de enfoques nacionales academicistas y sobre la escala y la dimensión de los problemas de entonces en un contexto de pocas instituciones, programas y estudiantes. Tales paradigmas se daban además en modelos presenciales, ya que la educación a distancia no era relevante numéricamente, tal como lo es hoy.[3]

El escenario de los sistemas de aseguramiento de la calidad, en su continuación, consolidación y profesionalización en términos de un aumento de la rigurosidad, exigencia de los estándares de calidad y ampliación de su cobertura, está marcado por nuevos desarrollos conceptuales y mecanismos evaluativos. En principio, ellos propenden a una mayor eficiencia, a una evaluación más global y más

2 Entre 1994 y el 2005 se crearon 1,3 instituciones de educación superior por día en la región. Cinda 2007.

3 Hacia el 2000 se calculaba que la cobertura de la educación a distancia era del entorno del 1,8% de la matrícula con cerca de 170 mil estudiantes. En el 2010 puede ser superior al 6% con más de 1,2 millones de estudiantes en toda la región y con tasas de incremento anual superior al 30 %. Rama, 2009.

compleja, así como a la participación de otros actores evaluadores. Este camino no es sólo de mayor exigencia de calidad, sino también de aumento de los niveles de rendición de cuentas, de una mayor garantía en la cristalinidad de los procesos de enseñanza, así como hacia una mayor focalización en la evaluación de los efectivos aprendizajes y no meramente en los insumos. Sin embargo, esta ampliación muestra dos concepciones: una, centrada en una expansión de los niveles evaluativos sobre el mismo paradigma, que deriva en una multitud de indicadores que produce el actual exceso regulatorio que limita la efectiva libertad de gestión o un cambio en la modalidad evaluativa, al concebirse ésta bajo lógicas sistémicas y que incorporan con más intensidad las pruebas de aprendizaje en tanto licenciamiento laboral, indicador de competencias adquiridas y nivel de medición de la calidad del proceso de enseñanza.[4]

Más allá de estas dos modalidades, es claro que el aumento de la cobertura de los procesos de aseguramiento de la calidad en todos sus niveles (licenciamiento y acreditación) se perfila en un camino hacia la calidad y mayor información de las certificaciones, bien sea a través de más autonomía a las instituciones en su gestión, o inversamente, a mayores niveles de regulación y de restricción de dichas instituciones.

En esta dinámica diferenciada se está pasando desde agencias de aseguramiento de la calidad hacia sistemas más complejos y completos de aseguramiento. Entonces, una multiplicidad de instituciones y organismos colaboran con distintos roles en ese proceso, en distintos momentos de control de la calidad, en diferentes concepciones y enfoques de la calidad y por ende, con diferentes metodologías de medición, pero que propenden a incorporar con mayor o menos intensidad el eje de la calidad junto al de la cobertura. Es sin embargo un proceso contradictorio, ya que es difícil construir sistemas universitarios de calidad sobre currículos inflexibles, baja capacidad de innovación y esquemas reguladores burocráticos homogenizadores y métodos de enseñanza que se tornan anticuados por su incapacidad para permitir la libertad del cambio. Ello se torna aún más crítico en modelos de educación estructurados sobre la innovación tecnológica, la flexibilidad, el carácter internacional y el peso del autoaprendizaje supervizado de la educación virtual.

---

4 Parte del exceso regulatorio en curso en la región es una modalidad de búsqueda de restricción a la expansión de la educación privada, que incluye indicadores homogenizadores desde un enfoque de calidad sesgado de tipo academicista que ha caracterizado tradicionalmente a algunas instituciones públicas.

## E) DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS A LA INTRODUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

La región consolidó un cambio en el modelo tradicional de la educación superior al incorporar la lógica de calidad a través de una primera fase de instalación de agencias de evaluación y acreditación, orientadas a la acreditación voluntaria de programas e instituciones y que mide la calidad en forma indirecta a través de procedimientos de guías y pares externos evaluadores. Como referimos, tal dinámica se fue ampliando al incorporar nuevas áreas de evaluación, como la educación a distancia, la educación continua y la educación transnacional, así como al incorporar más factores, parámetros e indicadores en un proceso casi *ad infinitud* de incremento de exigencias e indicadores educativos de medición de la calidad. La ampliación derivó en una tendencia a su obligatoriedad, inclusive al crearse una cultura de la acreditación por los distintos estamentos de las sociedades latinoamericanas. Tal búsqueda de la calidad fue también promoviendo acreditaciones internacionales, tanto complementarias a las locales como independientes, como por tener criterios más rigurosos, reconocidos o segmentados por campos disciplinarios o por modalidades educativas, o por el creciente componente internacional de la educación, tanto presencial como virtual. Allí donde la normativa de la acreditación local lo permitía y eran más débiles los estándares, las instituciones que buscaban posicionarse en mayores niveles de calidad, propendían a acreditaciones externas. En ello incidieron además las propias características y perfiles de las acreditaciones de las agencias locales y de sus propias concepciones sobre la calidad de la educación superior.

Hemos referido que el modelo de aseguramiento de la calidad en algún momento se estructuró en forma dual: estándares mínimos por un lado y alta calidad por el otro. En los últimos años, sin embargo, en el marco de la apertura económica, de la expansión de saberes, de entornos más competitivos de los profesionales y de diversidad de pedagogías, entre las cuales la virtualización de la enseñanza-aprendizaje se está expandiendo un enfoque que incorpora las variables de la competitividad, que está concebido en un escenario global, y que tiene un sesgo orientado hacia criterios de calidad dada por la eficiencia de titulación, la adquisición de competencias y la empleabilidad de los egresados. Incorpora así, lo internacional, lo virtual y, sobre todo, nuevos actores, como los colegios profesionales en el rol de evaluación de competencias.

Bajo este enfoque de calidad, ésta no es una exclusiva variable académica, sino que en su determinación incide el usuario en su sentido más amplio. En este

camino se ha desarrollado un enfoque orientado a la pertinencia que se asocia hoy a la práctica profesional y a la evaluación de competencias. La calidad se torna también una variable global con centros internacionales, alto uso de criterios de ranking comparativos y criterios e indicadores internacionales. En el marco de la complejidad también se comienzan a valorizar concepciones sobre la calidad asociadas a la diversidad de saberes y de otros paradigmas epistemológicos, como saberes indígenas que se basan más en competencias y no saberes, mostrando la revalorización del empirismo. La confluencia de múltiples fuentes de saberes y competencias deriva, a su vez, en la diversidad de instituciones educativas y la propia diferenciación de las concepciones y metodologías de evaluación de la calidad. La diferenciación institucional, de niveles, modalidades y dimensiones, así como la fragmentación de los conocimientos, está conformando sistemas universitarios altamente diferenciados de instituciones, con distintos roles y cometidos de las diversas universidades, tanto públicas como privadas, presenciales o no presenciales.

Es un proceso que plantea sin duda la necesidad de estándares mínimos de calidad, pero complejiza los procesos de evaluación rígidos y homogéneos sobre la base de guías e indicadores preestablecidos, cada vez en mayor cantidad, que tienden a homogenizar los procesos de enseñanza que limitan la efectiva adquisición de competencias. La diferenciación institucional y de concepciones de la calidad, asociadas a la diferenciada utilidad en los mercados, promueve una crítica a los criterios de la evaluación sobre concepciones rígidas con centenares de indicadores homogenizadores, como por ejemplo los criterios que imponen la existencia de investigación en todas las universidades, y sobre todo en las privadas, sin reconocer las dinámicas diferenciadas y especializadas de las distintas universidades y el rol básico del financiamiento externo en la investigación. Los criterios y estándares evaluativos de las agencias que se basan en una visión homogénea de la calidad entran en tensión además con la diversidad y la complejidad de las opciones que marcan las competencias requeridas en los ámbitos laborales. Todo ello está promoviendo procesos de evaluación y de acreditación dados por la evaluación de los aprendizajes como únicos indicadores de calidad de los procesos de enseñanza de las distintas instituciones.

Sobre la base de los nuevos enfoques de diversidad de saberes, misiones, modalidades e instituciones y, por ende, de criterios de evaluación, se está produciendo un creciente reconocimiento de que las agencias de acreditación en la región, más allá de la diversidad de sus situaciones, tienen un paradigma común asociado a una educación tradicional de elites, presencial, frontal, nacional,

homogénea, inflexible y disciplinaria, con lentitud en sus procedimientos, baja capacidad para producir cambios significativos y rápidos en los niveles de calidad y dificultad para sortear las restricciones derivadas de las presiones que imponen los diversos actores universitarios tanto públicos como privados con el creciente uso de componentes prácticos, de tecnologías, de autoaprendizaje, de flexibilidad curricular que impulsa el enfoque por competencias.

Ello va promoviendo una profundización del enfoque hacia la calidad al incorporar la diversidad y la complejidad, y la conformación de una arquitectura más amplia de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la región. Así, la propia masificación de la cobertura, y la diferenciación y complejización de los programas, o sea las escalas del proceso de enseñanza y del objeto de trabajo de la evaluación y acreditación, están obligando a confrontar los tradicionales paradigmas de las agencias con nuevas alternativas más eficientes para dar respuesta a la necesidad de aseguramiento de la calidad.

Los nuevos procesos evaluativos se orientan a una ampliación sistémica de la evaluación, a una mayor cristalinidad y eficacia; a una voluntariedad basada en incentivos de recursos o de autonomía de los procesos de evaluación; a un pasaje desde autoevaluaciones cualitativa hacia un mayor peso de componentes cualitativos de indicadores. Desde la preeminencia de la autoevaluación hacia una mayor significación de la evaluación externa; o desde una sola agencia hacia un conjunto amplio y diverso de instituciones y políticas que construyan sistemas más amplios de aseguramiento de la calidad, así como desde la evaluación de insumos y procesos, hasta la incorporación de la evaluación de los resultados. Entre esos cambios, el más significativo es el cambio del paradigma evaluativo que recalca la necesaria correlación entre la evaluación de insumos, de procesos y de productos, al reconocerse que los indicadores indirectos sólo tienen validez y verificación si se contrastan con la realidad.[5]

---

5 Este es el enfoque que se está por ejemplo incorporando en la evaluación de instituciones en Brasil, y que ha comenzado a recorrer un camino de depositar en el estudiante la mayor responsabilidad en la evaluación de los cursos e instituciones. Tal realidad es más necesaria aun en la educación a distancia, dada la diversidad de procesos de enseñanza y el mayor peso de la educación autónoma en el aprendizaje. Ello desde 1996 hasta el 2003 a través del Examen Nacional de Cursos (Provão) y desde el 2008 en forma más amplia y compleja a través del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), y que para algunos implica un cambio significativo en el paradigma de la evaluación. (Dias Sobrinho, 2008). El ENADE consiste en una "evaluación de desempeño académico de los estudiantes de los cursos de graduación", que se realiza al comienzo y al final de la carrera, que se focaliza en la adquisición de competencias en el proceso de enseñanza midiendo el aprendizaje efectivo. Tal criterio se correlaciona, con una ponderación del 80%, con los tradicionales paradigmas evaluativos de docentes, programa, infraestructura, etc. (Biaggi, *et al.* 2009).

Las evaluaciones que integran resultados se están estructurando como parte de los procesos del licenciamiento de profesionales en un camino aún más complejo de separación del grado académico del título profesional. Estos facilitan el pasaje desde una evaluación de insumos y desde una evaluación de saberes adquiridos a una de efectiva competencias, indicando con ello el pasaje, tanto de un enfoque en la enseñanza a uno centrada en el aprendizaje, como en uno de los saberes hacia otro de las competencias y más próximo a los mercados laborales, los cuales permiten saber el nivel de logro y de indicación de la calidad de los programas y las instituciones de educación superior.

En el camino del siglo XXI hacia sociedades del conocimiento y sistemas educativos focalizados en la calidad, se aprecia este lento pasaje desde agencias de evaluación hacia sistemas de aseguramiento, que propende a superar los niveles parcelados, locales, disciplinarios o académicos de los procesos educativos en la región, y reconoce la diversidad de niveles y modalidades educativas, así como la necesidad de integrar la diversidad de actores, de demandas laborales, de prácticas pedagógicas y de ámbitos disciplinarios que caracterizan a la educación. Esta diversidad requiere específicas instituciones, mecanismos y políticas de formación y también de evaluación y acreditación. Y por sobre todo, muestra el reconocimiento explícito y no meramente discursivo de la centralidad del estudiante y su empleabilidad como objetivo educativo.

En esta complejización de la evaluación y de la acreditación conjunta de la enseñanza y del aprendizaje, destacan el creciente carácter internacional de la educación, las múltiples formas de encarar los procesos de enseñanza, el impulso al currículo por competencias, el aumento de intensidad de tecnologías educativas y el licenciamiento y la posterior recertificación de competencias profesionales como mecanismos de ingreso y permanencia laboral. Es la superación de la

---

Según estos autores "o PROVAO e o ENADE possuem muitas similaridades, entre as quais: a) o fato de que apenas os estudantes tenham acesso aos seus resultados individuais; b) a idéia de premiação para alunos com melhores desempenhos; c) levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos e percepção sobre a prova ocorre paralelamente à aplicação desta; d) a obrigatoriedade de que o aluno realize a prova, para obtenção do diploma". (Biaggi, *et al.* 2009: 12). El ENADE en relación al PROBAO avanza más aún en un enfoque de evaluación de conocimientos generales y de competencias profesionales, contribuyendo a impulsar el enfoque curricular por competencias, que en Brasil ya es obligatorio legalmente para la educación básica y media. El sistema de evaluación de las instituciones crea un indicador por institución sobre la base de los resultados entre el vestibular que es una prueba de ingreso que hacen todos los estudiantes, el ENADE (examen nacional de estudiantes) como examen al final de los cursos que muestra el efectivo aprendizaje de las competencias, y ello contrasta con la evaluación tradicional de insumos y procesos de enseñanza que sobre un enfoque cuantitativo da un índice de la institución.

fase asociada fuertemente a la acreditación indirecta de programas e instituciones que caracterizo a la primera fase del aseguramiento de la calidad universitaria.

Este cambio del paradigma evaluativo desde un modelo de enseñanza a uno de aprendizaje, pone el acento en un enfoque articulado de enseñanza-aprendizaje y las mutuas determinaciones y el enfoque curricular por competencias profesionales. Reafirma que no se pueden evaluar la enseñanza sin correlacionarla con la evaluación de desempeño en función de un enfoque por competencias. En la educación virtual es aún más imprescindible incorporar estos nuevos paradigmas conceptuales y práctico de la calidad.

Montevideo, 20 marzo, 2011.

# Proceso de acreditación de carreras universitarias en el contexto iberoamericano

*Julio B. Domínguez Granda*

*Doctor en Ciencia Política. Rector de la Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote.*

**RESUMEN**

El Consejo Superior del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE y su órgano operador, el Consejo de Evaluación, Acreditación de la Educación Superior - CONEAU, creados por Ley N° 28740 de mayo de 2006, se constituyen en importantes instrumentos del proceso de evaluación de carreras profesionales universitarias con fines de acreditación, donde el proceso de autoevaluación, que forma parte del proceso, ofrece una oportunidad inestimable para que las instituciones educativas universitarias incursionen en la tendencia mundial de la educación superior como es la mejora continua de la calidad.

El mecanismo de acreditación promovido por el CONEAU orientado a la mejora continua de la calidad en la formación de carreras profesionales, mantiene una secuencia de maduración similar al que se ha desarrollado en otras experiencias latinoamericanas; sin embargo, su acción técnica se desvía de este objetivo. Así, en la última semana del mes de octubre de 2010, mediante declaraciones de sus más altos representantes, anuncia nuevas reglas para la acreditación, generando preocupación en las universidades públicas y privadas del país. De tal realidad se desprende el objetivo de la presente comunicación en relación a presentar desde la óptica universitaria, una mirada a lo avanzado por el CONEAU y las implicancias de los instrumentos publicados a fin de visualizar la ruta recorrida y en el contexto de procesos similares en Iberoamérica.

Adicionalmente se alcanzan algunas reflexiones sobre el Modelo de Calidad del CONEAU, referidos a la necesidad de los sujetos de acreditación; que las universidades y los estudiantes conozcan los fundamentos filosóficos, teóricos y téc-

nicos, y su contexto social, a fin de evitar los sesgos inevitables en los organismos acreditadores. A continuación se aborda comparativamente los estándares del Modelo de Calidad del CONEAU-Perú en relación a los de España y Chile, en una relación de convergencia, para evidenciar la necesidad de proponer su revisión a partir del próximo periodo gubernamental.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la acreditación de carreras universitarias en el último año mantiene una vigencia importante en todas las universidades. Las instituciones universitarias en el Perú están preocupadas por las consecuencias de estos procesos y no ocultan su desconfianza frente al CONEAU como órgano aperador, en la medida que está legalmente ligado al Gobierno, sin mayor autonomía en el centro de poder político. Por otro lado, se evidencia el poco conocimiento de las partes interesadas, tanto de las instituciones que acreditarán carreras universitarias como de los usuarios, docentes, estudiantes y empleados, sobre los orígenes de la acreditación y, en general, asumen que es una iniciativa de los políticos para lograr una mejor calidad educativa. En tal sentido, el presente trabajo presenta los orígenes del proceso y los actores detrás de esta corriente mundial. También se presentan los antecedentes de la evolución de la acreditación en nuestro país, demostrando que el Perú es uno de los últimos países en el mundo que se adhiere a esta corriente.

En este sentido, se explica que un proceso de acreditación no sea neutro al ser influenciado por fundamentos filosóficos, teóricos y técnicos, y de su contexto social referido al operador de la acreditación y el derecho de las instituciones educativas al conocimiento de las bases epistemológicas que conducen su actuación, algo que efectivamente es evitado por el indicado ente de acreditación.

Finalmente, para cumplir con el objetivo del presente documento, que es generar una reflexión sobre la comprensión del proceso de acreditación en el Perú y sus avances al 2010, se presenta un comparativo de estándares de calidad. Por un lado, los que corresponden a Chile y España, integrados a partir de un trabajo de posibilidades convergentes y por otro, los correspondientes del Modelo de Calidad del CONEAU- Perú, demostrado, de este modo, que mientras en el exterior existe una preocupación por tener procesos transparentes que incluso valorizan el costo de sus exigencias, en el Perú el CONEAU tiende a complejizar los estándares sugiriendo una velada reforma universitaria a partir del proceso de

acreditación que obliga inicialmente a las carreras profesionales de Salud, Educación y Derecho, ya que la reglas las impone el Gobierno sin orden ni concierto, poniendo en evidencia la utilización política de las necesidades de calidad de las instituciones universitarias.

## ¿CÓMO LLEGAMOS A LA ACREDITACIÓN?

Al iniciar la era de la información en los albores de los años '90 la universidad latinoamericana estaba fuertemente impactada por la crisis económica, golpes de estado, regímenes totalitarios y represión, que desembocaban en una inestabilidad política crónica. Los diagnósticos elaborados por los organismos internacionales mostraban a la universidad dentro de un panorama de tensiones, reducción del presupuesto y una significativa pérdida de calidad. Ante esto, los propios organismos internacionales, como el Banco Mundial, como instrumento del centro de poder del estado de derecho internacional, planteó sus reservas a los respectivos gobiernos. "Desde 1968 el Banco Mundial ha intervenido en más de 375 proyectos educativos en 100 países del mundo; su inversión hasta 1990 fue de 10 billones de dólares. Por otro lado, este organismo es uno de los más prolíficos en lo que hace a la producción de documentos, estudios y declaraciones sobre el tema educativo".[6]

"En la década de los '90, estas recomendaciones y proyectos del Banco Mundial se instalaron en los ministerios y secretarías de educación de los países de la región. En un contexto general de cambios vinculados al funcionamiento del Estado y la desregulación de la economía, los sistemas de educación latinoamericanos iniciaron un proceso de reforma. El centro de esas transformaciones implicó una redefinición de la relación entre las universidades, el Estado y el mercado, así como la incorporación de criterios de eficiencia, de promoción de la investigación y de infraestructura".[7]

En este contexto nace el Decreto Legislativo N° 882 de "Promoción de la inversión privada" en el Perú, desactivado en el 2010 por resolución del Tribunal Constitucional del Perú.

---

6 El Portal Educativo de las Américas - Departamento de Desarrollo Humano. OEA-OAS. www.educoea.org/portal/laeducacion. Cf. Villanueva E.F. Alcances y perspectivas del aseguramiento de la calidad en América Latina. La educ@ción. Revista Digital. N°142.OEA. Enero 2010.

7 Ernesto Fernando Villanueva, past Presidente de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Es miembro, desde hace varios años, de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria de Argentina (CONEAU).

Una de las reformas impulsadas por el Banco Mundial es la vinculada al tema de la evaluación y acreditación ante una realidad de ampliación de la matrícula en 45 veces y de 20 veces en el número de instituciones universitarias en los últimos 50 años. Otro rasgo compartido en todos los contextos nacionales y latinoamericanos es el avance de la educación privada, en razón del aumento y diversificación de la demanda y la imposibilidad de los Estados de contar con los recursos para crear instituciones públicas que respondan a dicha demanda, justo con la permisiva legislación, posibilitaron la expansión de la educación privada.[8]

Ante esta situación el Banco Mundial promueve los sistemas de evaluación y acreditación para mejorar la educación superior y como instancia de regulación y control[9] como ente financiero que aprueba préstamos, no imaginamos en qué medida fueron presionados para implantar políticas de regulación de la educación superior. Recordemos en el Perú la forma como se intervinieron las Facultades de Educación y más recientemente se anunció que sólo las universidades acreditadas internacionalmente podrían expedir títulos a nombre de la nación.[10]

A partir de 1990 los sistemas de evaluación de la educación superior fueron incorporándose en cada uno de los países latinoamericanos como propuesta impulsada por el Banco Mundial, siendo un modo de enfrentar la expansión y diversificación que sufrían los sistemas de educación, utilizando a la calidad educativa como mecanismo de regulación. No faltaron resistencias al mismo; sin embargo fueron institucionalizándose y difundiéndose.

El Perú llega tarde a la calidad y acreditación con la aprobación de la Ley N° 27840, en mayo de 2006, considerando que el proceso de acreditación universitaria en los Estados Unidos de Norteamérica se inicia a finales del siglo XIX con los centros de educación superior privados y tomando como ejemplo los modelos inglés y escocés, en su estructura, y con el énfasis investigativo de la influencia alemana.

---

8 Cf. Maldonado, Alma y Clemente Rodríguez Sabiote. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", Foro Latinoamericano, Universidad Autónoma de Centro América, mayo 2002. Citado por Villanueva Villanueva E.F. Alcances y perspectivas del aseguramiento de la calidad en América Latina. La educ@ción. Revista Digital. N°142.OEA. Enero 2010.

9 Cf. Fernández L.N. "La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas". *Estudio Regional IESALC*, Buenos Aires, diciembre 2005.

10 Cf. Declaraciones públicas del Presidente de la República y el Primer Ministro y Ministro de Educación del Perú, en octubre de 2010.

Ya desde 1984 en Colombia se realiza autoevaluaciones y verificaciones externas; pero recién en 1992 se crea el Sistema Nacional de Acreditación, bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación Superior. El Sistema estaba coordinado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y tenía además el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual se ocupaba más puntualmente de estimular y mejorar los procedimientos de evaluación aplicados por el Consejo.

El caso de Brasil se inicia con la acreditación de postgrados en 1977. En 1993 se crea el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas, (PAIUB). En Argentina, con la Ley 24521 de Educación Superior de 1995, se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mientras que en México, los mecanismos de evaluación reconocen antecedentes ya en los años '70; recién en los '90 esas primeras experiencias decantan en la formación de instituciones y mecanismos más específicos vinculados a las tareas de la evaluación y acreditación. El COPAES, único organismo autorizado por la Secretaria de Educación Pública de México, se fundó el 24 de octubre de 2000 para otorgar reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en México.

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) fue creada el 8 de febrero de 1999, mediante el DS 51/99 del Ministerio de Educación, modificado a través de los DS 287/00, 541/00 y 019/03. Estaba integrada por personas de reconocida importancia en el campo de la educación en el país.

En Ecuador, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) es un organismo del Estado establecido a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (*LOES, Ley No. 16 R. O. 77, mayo del 2000*), que en su Art. 93 expone: "El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación tendrá a su cargo la dirección, planificación y coordinación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Superior y se regirá por su propio reglamento".

En España, el sistema universitario se rige en la actualidad por la Ley Orgánica de Universidades (Congreso, 2001), conocida como LOU, el cual recoge en su introducción, la necesidad de una nueva ordenación de la actividad universitaria, producto de que "*El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos*", tal como ocurre en el mundo.

## AVANCES DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN EN EL PERÚ

El Consejo Superior del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE, en cumplimiento de los objetivos establecidos en la Ley N° 28740 y su Reglamento, han formulado modelos, estándares y criterios de evaluación para las instituciones de educación superior universitaria, a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU. Asimismo presentan propuestas para la acreditación institucional universitaria y de las escuelas de postgrado. El artículo séptimo del Reglamento de la Ley N° 28740, y su modificatoria, aprobada por D.S. 016-2010-ED, establece la obligatoriedad de la acreditación de las instituciones que forman profesionales en Salud, Educación y Derecho.

En cumplimiento de la Resolución Ministerial N° 0173-2008-ED, el CONEAU formuló modelos de calidad y los estándares de evaluación y acreditación de la carrera profesional de Educación en todas sus modalidades. De este modo se inició el Proceso de Acreditación de la Carrera Profesional de Educación en las universidades del país. A la fecha, 42 universidades que cuentan con la carrera profesional de Educación han iniciado el proceso de acreditación y culminado la etapa de Autoevaluación; sin embargo, los procedimientos para la constitución, autorización y registros de entidades evaluadoras con fines de acreditación siguen pendientes, porque deben estar constituidas por evaluadores certificados por el CONEAU, cumpliendo otros requisitos de evaluación y teniendo en cuenta los procedimientos para la autorización y registro.[11]

En este sentido se viene observando en el proceso de acreditación que, desde hace dos años hasta la fecha, se continúa promoviendo la creación y registro de entidades evaluadoras externas con fines de acreditación sin lograr este objetivo. En este mismo periodo es notoria la intervención de entes políticos que pretenden orientar el proceso de acreditación al margen de los procedimientos legales, con intervenciones de contenido político desde la Presidencia de la República, la Presidencia del Consejo de Ministros y Congresistas de la República, donde la voz de las universidades es poco menos que inexistente.

11 Cf. SINEACE. Secretaría Técnica del Consejo Superior. Entidades Evaluadoras con fines de acreditación. El Comercio, Lima 04 de agosto de 2010.

## ¿CUÁL ES LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CONEAU?

La acreditación o certificación de la calidad de carreras universitaria, de postgrados e instituciones universitarias, es un mecanismo promovido desde el estado de derecho internacional, con aspiraciones de ser un poder hegemónico del mundo globalizado, para superar los ya mencionados problemas de la educación superior. El mecanismo de la calidad viene exhibiendo resultados en otros campos de la actividad humana, como las Normas Internacionales ISO; de allí su necesidad por responder adecuadamente a las actuales exigencias.

El soporte teórico de la acreditación son los fundamentos filosóficos, teóricos y técnicos, y de su contexto social; de allí que la acreditación referida a una universidad peruana en particular, dependerá de los fundamentos y contextos del CONEAU. En este sentido, es válido tratar de distinguir algunos sesgos del Modelo de Calidad presentando por el indicado órgano gubernamental. En este contexto, proponemos que el próximo Gobierno inicie procesos de revisión desde los fundamentos del mismo, y propiciar un mayor acercamiento entre las universidades y dicha dependencia del Ministerio de Educación del Perú. Al respecto:

- ¿La estructura del SINEACE y del CONEAU favorecen la intervención del Gobierno de turno configurando una planificación centralizada propia de modelos de gobiernos superados?
- ¿El Modelo de Calidad del CONEAU ha optado por la formación integral del estudiante en base a un adecuado equilibrio entre las funciones fundamentales de la Universidad, o más bien trasluce una igualdad de prioridades con las que ninguna resalta?
- ¿El énfasis exagerado en el detalle de variables pedagógicas del Modelo del Calidad del CONEAU disminuye el énfasis en criterios integradores?
- ¿La omisión de una propuesta actualizada de modelo pedagógico centrado en el aprendizaje favorece los modelos pedagógicos tradicionales en el Modelo de Calidad del CONEAU?

Las respuestas que ensayemos a las preguntas precedentes y otras que se podrían formular nos lleva a la conclusión de que no hay acreditación neutral y que toda acreditadora, en nuestro caso el CONEAU, tiene implícita una posición epistemológica por explicitar. Las instituciones por acreditar y los usuarios tienen el derecho de saber cuáles son sus fundamentos filosóficos, teóricos y técnicos, y de su contexto social, ya que esto implica una consecuencia ética: El acreditador debe hacer explícita su conducta epistemológica ante las instituciones acreditables y los usuarios tienen derecho a conocerlas.[12]

## Características de los estándares de acreditación del modelo de calidad del CONEAU desde la perspectiva iberoamericana

La acreditación de carreras universitarias es un proceso importante, pues con ello se garantiza la calidad del proceso de formación profesional que, como valor agregado vigente, potenciará las relaciones entre cooperantes a fin de concretar la doble titulación como una oportunidad de movilidad académica de docentes y estudiantes. Dicho propósito será viable en la medida en que los estándares de acreditación tengan convergencia. En este sentido se utilizan los resultados del estudio de Crisóstomo y Pascual[13] en relación a un conjunto de estándares obtenidos de los informes de acreditación de titulaciones en Chile y los informes de acreditación externa asociados a los informes de titulaciones en España, cuyos resultados muestran una convergencia en cuanto a fortalezas y debilidades entre ambos países. Conocer los factores que inciden en un buen resultado de acreditación, extraídos desde los propios resultados del proceso, debe permitir focalizar el esfuerzo de las unidades académicas para mejorar el proceso de formación de los futuros profesionales, existiendo consistencias entre el perfil de egreso, el plan de estudios y las estrategias pedagógicas. En tal sentido, los estándares usados fueron los siguientes:[14]

**ESTÁNDARES DE CALIDAD EN CONVERGENCIA CHILE-ESPAÑA, EN CUANTO A PERFIL DEL EGRESO Y RESULTADOS**

| | |
|---|---|
| Perfil de Egreso | El perfil de egreso se debe presentar de manera explícita y clara. No debe estar planteado en términos generales.<br>Debe existir una adecuada difusión del perfil de egreso (unidad responsable de la carrera, estudiantes, empleadores, etc.).<br>El perfil de egreso debe estar actualizado.<br>Debe existir consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y las estrategias pedagógicas.<br>Debe existir procedimientos formales para la actualización del perfil en función de los requerimientos disciplinarios y profesionales.<br>Se debe considerar las opiniones de actores externos en la revisión del perfil de egreso. |

12 Cf. Camacho M.D. (2001). Los sesgos en los procesos de acreditación. Revista de Ciencias Sociales (Cr),año/vol. II-III. N°142.Universidad San José de Costa Rica.

13 Cf. Crisóstomo M.M. Pascual F.M. (2008). Sistema Integrador de apoyo al Proceso de Acreditación de Titulaciones. Ponencia, XII Congreso de Ingeniería de Organización. Burgos. España.

14 Tabla 1: Factores críticos asociados al Perfil de egreso y resultado.

| | |
|---|---|
| Estructura Curricular | La malla curricular debe estar actualizada y ser flexible (dentro de lo posible).<br>Debe existir prácticas profesionales obligatorias.<br>Los programas de las asignaturas deben estar actualizados, tanto en contenidos como en bibliografía.<br>No debe existir sobrecarga en plan de estudios. |
| Ex alumnos y empleadores | Debe existir políticas de seguimiento de los exalumnos.<br>Debe existir políticas operativas para la comunicación con los ex alumnos.<br>Se debe tener conocimiento de los puestos de trabajo a los cuales acceden los egresados.<br>Debe existir mecanismos formales de consulta a empleadores y egresados. |
| Resultados | Se debe alcanzar una adecuada tasa de aprobados, principalmente en los primeros años.<br>Se debe contar con estadísticas actualizadas de seguimiento de los estudiantes. Indicadores de retención, aprobación, titulación y tiempo de egreso.<br>Deben existir indicadores claros de gestión relativos a los aspectos docentes, la evaluación de desempeño del personal académico o la progresión de los estudiantes.<br>El tiempo de egreso debe ser satisfactorio. |
| Práctica Docente | Debe existir métodos pedagógicos adecuados.<br>Debe existir una adecuada aplicación de diversos métodos pedagógicos dependiendo de la asignatura.<br>Debe existir un seguimiento formal a los procesos formativos.<br>Debe existir mecanismos formales para verificar el logro de las competencias profesionales, complementarias y de desarrollo personal. |

"Es interesante notar, que algunos factores no requieren de mayor inversión para su cumplimiento, sin embargo otros requieren de definición de equipos de trabajos con procedimientos y presupuestos para ser llevados a cabo. Por ejemplo asociado al perfil de egreso, la difusión de éste puede ser cubierta publicándose en la página web de la titulación, incorporándolo en todos los programas de las distintas asignaturas que conforman el currículo de la titulación, y por último publicándolo en las distintas dependencias de la unidad encargada. Por otro lado, la correcta actualización del perfil de egresado requiere la participación de distintos actores, con procedimientos y presupuestos necesarios para llevar a cabo ésta labor". Este párrafo del estudio de Crisóstomo y Pascual se inserta para hacer notar la importancia de considerar los costos para operar un modelo de acreditación y que servirá de referencia para su comparación con el Modelo de Calidad de CONEAU-Perú.

Si comparamos la tabla de estándares presentada con la del Modelo de Calidad del CONEAU, podemos observar que mientras éstas se presentan en forma genérica; es decir el cómo, dependerá de cada unidad académica que acredita, incluso perteneciendo a una misma institución educativa o universidad.

En el caso de los estándares de CONEAU no sucede en la medida que configuran sistema referidos institucionalmente. Asimismo, el nivel de detalle es extremo. Por ejemplo, los de Chile-España, se refieren sólo a un perfil de egreso con ciertas características, mientras que en el caso de CONEAU pide un "proyecto educativo". En el caso de exalumnos y empleadores Chile y España, se refieren a evidencia genéricas, mientras que el CONEAU[15] pide un sistema a través de la implementación de un proyecto de naturaleza sistémica.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a lo expuesto se presentan las siguientes reflexiones a modo de conclusiones:

El proceso de sensibilización de la acreditación de las carreras universitarias en el Perú, es liderado por los políticos, tanto del Gobierno como de la oposición, desde motivaciones internas, manteniendo una desinformación en relación con las verdaderas motivaciones globales de la acreditación de carreras universitarias y afines.

Es evidente que los impulsores nacionales de la acreditación, como el Gobierno y su órgano operador, el CONEAU, no difunden a los interesados la evolución y características del proceso en otros países, presionando a las instituciones educativas nacionales a generar cambios en el corto y mediano plazo; amenazando con la toma de medidas extremas para apurar el proceso; y desconociendo que todo proceso de cambio cultural, como la acreditación, es participativo y de largo plazo.

Es notorio el esfuerzo del CONEAU por aparentar un neutralismo conceptual frente al cómo de la acreditación, a pesar que sus concepciones o falta de ellas se evidencian en el Modelo de Calidad del CONEAU. Por eso es necesario que dicho operador del proceso de acreditación explique a los participantes del proceso cuál es la posición epistemológica que sustenta el Modelo de Calidad del CONEAU.

---

15 CONEAU. (2008). Modelo de Calidad y Estándares de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias.

Es evidente que los estándares de calidad del Modelo de Calidad del CONEAU deben ser revisados por el nuevo Gobierno que asumirá en el 2011, a fin de que posibiliten el reconocimiento a nivel internacional ya que los actuales muestras diferencias sustanciales que serán un limitante para la movilización académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camacho M.D. (2001). Los sesgos en los procesos de acreditación .Revista de Ciencias Sociales (Cr), año/vol. II-III. N°142.Universidad San José de Costa Rica.

CONEAU. (2008). Estándares para la Acreditación de Carreras Universitarias. 2008.

Crisóstomo M.M. Pascual F.M. Sistema Integrador de apoyo al Procesos de Acreditación de Titulaciones. Ponencia, XII Congreso de Ingeniería de Organización. Burgos. España. 2008.

El Portal Educativo de las Américas - Departamento de Desarrollo Humano © OEA-OAS ISSN: 0013-1059. www.educoea.org/portal/laeducacion.

Fernández L. N. (Diciembre 2005). "La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas". *Estudio Regional IESALC*, Buenos Aires.

García P.A, Chang E.A. (Octubre 2010). Declaraciones en medios de comunicación del Presidente de la República del Perú y del Primer Ministro y Ministra de Educación en relación a que solo Universidades acreditadas otorgarán títulos a nombre de la Nación. Lima. Medios de comunicación social.

Maldonado, Alma y Clemente Rodríguez Sabiote. (Mayo 2002). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", Foro Latinoamericano, Universidad Autónoma de Centro América, . Villanueva E.F. Ob. Cit.

Villanueva E.F. (Enero 2010). Alcances y perspectivas del aseguramiento de la calidad en América Latina. la educ@ción. Revista Digital N°142.OEA .

# Exigencias éticas de la calidad de la educación virtual

***Juan Roger Rodríguez***

*Doctor en Derecho Canónico.*
*Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.*

## ÍNDICE

*Introducción. I. Ver. a) Panorama de la educación virtual. b) Aportes de la educación virtual. c) Riesgos de la enseñanza virtual. d) Suplantación de identidades. II. Juzgar. a) Presupuestos éticos. b) Valores en la educación virtual. c) Comunidad virtual: Participación, responsabilidad, credibilidad y confianza en comunidades virtuales. d) El valor de la autonomía en experiencias de educación virtual. III. Actuar. a) Potenciar lo humano en la educación virtual. b) Entonces ¿qué hacer? c) Sugerencias respecto a la suplantación de identidades. Seguimiento y control de la actuación del participante. Concientización del participante. Definición de reglas claras. Combinación de actividades síncronas y asíncronas. Uso sistemático de softwares o programas de audio y video. Los estudiantes deben justificar las actividades realizadas. Conclusiones.*

## RESUMEN

La educación virtual como nueva modalidad de estudio genera un nuevo escenario y a la vez nuevas exigencias éticas. Ciertamente provoca una discusión entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo tradicional y lo actual; sin embargo, también genera una paulatina aceptación entre los operadores de la educación y la sociedad.

Esta relativa nueva modalidad educativa exige nuevas investigaciones, seguimientos y evaluaciones, a fin que la comunidad académica y la sociedad asuman esta nueva propuesta y sepan asimilar el impacto socio-cultural que genera en el cambiante mundo del aprendizaje.

Reconocemos que la educación, o la falta de ella, forman no sólo el imaginario cultural sino también la conciencia ética que reclama el valor de la verdad como principio ético básico de las disciplinas del conocimiento.

Un elemento concreto de esta exigencia ética es la calidad, ya sea del paradigma educacional como de sus dinámicas educativas.

En este contexto, la calidad de la educación virtual exige que el docente y el estudiante valoren su identidad personal y profesional, consolidando los valores éticos en sus roles y funciones, sobre todo en la asunción de los contenidos programáticos y en el modo como logran su objetivos o alcanzan sus competencias.

El nuevo escenario de la educación virtual puede generar la sensación de pensar que no permite tener un contacto directo y visual entre el docente y el estudiante, cuestionando así la objetividad del proceso. En este sentido la ética, como parte de la filosofía, que se ocupa del obrar humano, apela a la confianza, superando de este modo el riesgo de la suplantación de identidades.

Las exigencias éticas motivan la generación de estrategias que ayuden a optimizar el proceso educativo de calidad basado en las herramientas tecnológicas interactivas en tiempo real.

En suma, reconocemos que el sistema educativo se sentiría culpable ante la sociedad sino hiciera uso de los instrumentos y herramientas educativas que la inteligencia humana ofrece, lo que permite considerar que la tecnología es un medio y no un fin en sí misma; de lo contrario, estaríamos a su servicio y no ella al servicio del hombre.

## INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones posibilitan la creación de un nuevo espacio social-virtual. Este nuevo entorno se está desarrollando en el área de educación, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes modernas de comunicaciones. Adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros de educación a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos.

Surge la necesidad de replantear la organización de las actividades educativas, mediante un nuevo sistema educativo en el entorno virtual. Este nuevo espacio social tiene una estructura propia, a la que es preciso adaptarse.

El espacio virtual, las aulas sin paredes, cuyo mejor exponente actual es la red Internet, no es presencial, sino representacional; no es proximal, sino distal; no es

sincrónico, sino multicrónico; y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países.

Este entorno de multimedias no sólo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización y el entretenimiento. Es un nuevo espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación.

Por ello, es preciso diseñar nuevos escenarios y acciones educativas cuya propuesta sea una política educativa específica para el entorno cibernético que exige capacitar a las personas para que puedan actuar competentemente en los diversos escenarios de este entorno.

Podemos afirmar que el acceso universal a esos escenarios y la capacitación para utilizar competentemente las nuevas tecnologías presentan algunas exigencias éticas, que intentamos reflexionar y proponer.

Todo proyecto educativo que no tenga, además del sustento teórico, un soporte ético, carece de credibilidad y no contribuye a la formación integral de la persona humana. De manera análoga podemos decir, que si la Física no contemplara la ética, tendríamos otra bomba de Hiroshima; si la economía no tuviera en cuenta la ética, tendríamos un desequilibro en el goce de los recursos que produce la naturaleza. De allí la necesidad de tomar en cuenta las exigencias éticas que reclaman los nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje y los entornos virtuales.

## I. VER

### a) Panorama de la educación virtual

La desigualdad al acceso a las tecnologías es punto importante para analizar y uno de los problemas por resolver. En el ámbito de América Latina, que es una de las regiones con mayor desigualdad, no es fácil emprender la tarea de la educación en línea por una serie de factores:

- Los altos niveles de desigualdad social (de 500 millones de personas, más de 200 millones viven en pobreza y más de 80 millones en pobreza crítica) 134 millones tienen acceso a Internet y en Perú más de 7 millones.
- La falta de integridad de los estados, en cuanto a las políticas de educación y su actuación real en el plano socioeconómico.
- La accesibilidad de parte de la población al medio de difusión de esta modalidad de educación.

- La exclusión y falta de oportunidades de parte de la sociedad a los programas educativos regionales y nacionales.
- Falta de aceptación y confianza que pueda generar a la población a la cual está dirigida.[16]

El mundo asiste a un cambio continuo y vertiginoso que va involucrando una nueva manera de relaciones. Hacia el año 1900, la cantidad de conocimiento disponible para los seres humanos venia doblándose más o menos cada 500 años. Hoy día, se dobla cada dos años. Algunos futuristas predicen que la cantidad total de información que hoy tenemos no será ni el 5 por ciento de la que estará disponible para el año 2012. Otro futurista más audaz ha predicho que, para el año 2020, el conocimiento habrá aumentado a una tasa pasmosa, doblándose cada treinta y cinco días. Este cambio, alimentado por cantidades de información cada vez mayores, seguirá siendo la característica primordial de la era de la información.[17]

### b) Aportes de la educación virtual

Haciendo una distinción entre el sistema clásico de educación y el sistema de educación a distancia y virtual, notamos las siguientes diferencias cuando estamos en el campus virtual:

- No se encuentran aulas;
- No hay un profesor al frente explicando la lección, ni una pizarra repleta de frases, ecuaciones o esquemas;
- Tampoco se escucha a los compañeros removerse en sus pupitres, quizás aburridos con lo que el profesor les está contando;
- No existe un horario de clase; y
- No hay horas de descanso para con los compañeros.

Sin embargo, son estudiantes universitarios.

Ya conectados en el campus virtual:

- Se puede estar en un despacho trabajando, en la casa o el aeropuerto;
- A lo mejor están en el autobús o en cualquier parque o, incluso, en el campo o en la playa; son los estudiantes quienes deciden dónde y cuándo llevar a cabo una determinada actividad;

---

16 Cf. www.uvalpovirtual.cl. Wilfredo Moreno, "Filosofía y valores en la virtualidad". Archivo pdf. http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio.

17 Cf. Kahale Dave, Los 6 sombreros del vendedor exitoso, 5,7.

- Los estudiantes no están solos en esta aventura; tienen compañeros y profesores, aunque éstos puedan encontrarse a cientos de kilómetros, o incluso estar distribuidos por varios países, pero con tutores que apoyarán el proceso;
- No hay aula, pero podrán asomarse a una especie de ventana digital, que es la computadora, para entrar en un espacio donde puedan compartir información, materiales, actividades y comunicarse con sus compañeros cuando lo deseen; y
- Probablemente tendrán la oportunidad de participar activamente y de desarrollar trabajos en red con sus compañeros, aunque no coincidan con ellos ni en el tiempo ni en el espacio.

En definitiva el "campus" virtual se engloba en los considerados "campus dispersos". El campus virtual será su propio domicilio, su lugar de trabajo y el centro académico, unidos entre sí por redes de comunicación de diverso tipo. Además, formarán parte de una nueva experiencia de comunidad universitaria dentro del "campus virtual", lo que constituye un aporte inequívoco de la educación virtual.

A modo de síntesis podemos destacar algunos aportes de la educación virtual:

- La utilización del método sincrónico y asincrónico.
- Facilidad para el manejo de la información y los contenidos apoyándose en las TICs.
- Acceso a las ventajas del autoaprendizaje, la flexibilización (adecuándose en el espacio y el tiempo), la exploración y la virtualización.
- Expresión en una educación en línea o en una aula sin paredes, teniendo como escenario del proceso enseñanza-aprendizaje y generando oportunidades de aprendizaje a través del ciberespacio que conduce a la búsqueda del conocimiento.

### c) Riesgos de la enseñanza virtual

En los últimos años se han producido manifestaciones de gran optimismo respecto al papel que tendrá la alta tecnología en la educación superior. El uso de las nuevas tecnologías y la expansión de Internet han sido empleados como un remedio milagroso en muchos de los diversos problemas de la educación superior, frente a los costes elevados y la ineficiencia de algunos programas educativos. En otros casos, las tecnologías de la información y de la comunicación se han utilizado como la panacea que ofrecerá la educación.

En contraposición a este punto de vista tan positivo, otras voces –que provienen básicamente de Norteamérica– han empezado a insinuar que, pese a que ofrece nuevas oportunidades, la educación en línea también comporta nuevos riesgos. La vertiente privada de la enseñanza virtual ha generado buena parte de estas críticas y de este escepticismo.

Varoglu ha destacado diversos riesgos de la educación virtual: la transformación de un bien público en una mercancía; el desarrollo de trabajadores y consumidores en lugar de ciudadanos críticos; la homogeneización y la estandarización de los contenidos, los valores y los lenguajes de la educación y, claro está, la fractura digital.[18]

Posteriormente, Noble, en 1997, afirmó que "la conversión a la alta tecnología de la educación superior se ha iniciado e implantado de arriba abajo" y explica esta realidad (de alienación y oposición) en términos de lo que llama "la comercialización de la educación superior" –la mercantilización de la investigación y la función educativa de la universidad.

En el mismo artículo, Noble añade otros riesgos con relación a los cambios en la distribución de poder en el nuevo modelo de universidad virtual.

La formación en línea ha sido tachada también de fría e impersonal. Se ha dicho que su estructura tecnológica es inadecuada. En los últimos años, la educación en línea ha generado nuevos motivos de desconfianza y de insatisfacción, tanto entre los profesores como en los estudiantes. Por mencionar dos ejemplos: en la Universidad de York, de Toronto, la tercera universidad más grande de Canadá, los profesores en 1997 fueron a la huelga durante dos meses en demanda de una mejor protección contractual y del derecho a mantener el carácter presencial de sus cursos. A su vez, los estudiantes apoyaron al profesorado en huelga y manifestaron su inquietud respecto a todo el sistema educativo en línea. En 1998, los profesores protestaron de nuevo contra una iniciativa en línea que se quería llevar a cabo en la Universidad de Washington, con el argumento de que la educación no se puede reducir a un descenso de información.[19]

Sin embargo, las experiencias de campus virtuales y cursos en línea han aumentado de forma clara, tanto en Europa como en Norteamérica, con algunas iniciativas también en los países en vías de desarrollo, y es innegable la fuerte tendencia hacia la enseñanza en línea a través de Internet. Ha llegado el momento

18 Cf. Adela Ros Hijar, Riesgos y oportunidades de la enseñanza virtual: la experiencia de la UOC.

19 Cf. Adela Ros Hijar, Riesgos y oportunidades de la enseñanza virtual: la experiencia de la UOC.

de analizar las repercusiones generales y los cambios sociales que comportará la enseñanza virtual. Esta última, por otra parte, no parece que sea la solución a todos los problemas y retos que plantea la educación superior; pero al mismo tiempo, los años de experiencia en este campo pueden servir para disipar algunas de las preocupaciones y de los temores. Estudiar algunos ejemplos de riesgos reales y falsos de este tipo de experiencia educativa parece un método bastante adecuado.

### d) Suplantación de identidades

La suplantación de identidades, la violación de la privacidad y de la propiedad intelectual, son algunos de los problemas éticos que hereda la educación virtual del soporte tecnológico: la Internet. Es sabido que utilizando servicios de la Internet las personas se pueden comunicar y relacionar sin la obligación de demostrar su identidad, sea utilizando seudónimos o identidades falsas, o suplantando la identidad de otra persona. Para Mojorovich, "el anonimato crea problemas de integridad porque desconecta las palabras de las personas" (Etica e internet).

En la educación virtual esto representa una clara debilidad, ya que fácilmente una persona puede recurrir a otra con mayor dominio en la materia para lograr una mejor evaluación.

## II. JUZGAR

### a) Presupuestos éticos

Si la educación virtual requiere un nuevo paradigma educativo, esta misma realidad exige una reflexión ética, motivándonos a proponer algunos presupuestos que pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación en la región.

Dado que la ética se ocupa del obrar humano y tiene como objetivo y criterio al hombre que debe ser más humano, consideramos que el hombre ha de explotar su potencial humano en aras de una sociedad educativa nueva. Su humanidad en potencia es superior a su humanidad en acto. En este sentido, tanto la responsabilidad como la utopía, se reclaman mutuamente para configurar un mundo mejor donde se requieren identidad y solidaridad.[20]

El mundo y en él la educación experimentan un cambio vertiginoso, situación que exige cambios en el paradigma que ha de plantearse en el sentido hegeliano: la modernidad ha de ser afirmada en su contenido humano, negada en sus

20 Hans Kûng, Proyecto de una ética mundial, 49-50.

límites inhumanos, trascendida en una nueva síntesis diferenciada y holístico-prularista. Situación que ha de motivar no la destrucción de los valores, sino un cambio de valores.

- De una ciencia amoral a una ciencia éticamente responsable.
- De una tecnocracia dominadora del hombre a una tecnología al servicio de un hombre más humano.
- De una democracia jurídico-formal a una democracia viva que garantice la libertad y la justicia.
- De una educación bancaria a una educación liberadora y comprometida con el bien común.

Como consecuencia de este cambio de paradigma de los valores, se propone un cambio social que no se opone a la tecnología, la industria y la democracia, sino un cambio en su dimensión relativa y social. Los valores específicos de la modernidad no pueden ser suprimidos, sino reinsertados en la nueva constelación y los nuevos valores de la postmodernidad, en sintonía con otros valores. En suma, no se trata de reprobaciones y condenas, sino de (sin prescindir de los principios universales e inmutables) contrapesos, de proyectos, orientaciones y movimientos alternativos.[21]

### b) Valores en la educación virtual

La inclusión y la tolerancia surgen como valores que son necesarios fortalecer. El conocimiento no podrá generalizarse sin una actitud tolerante, que implique la puesta en práctica de la visión transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional.

La base para lograr esto es que la educación sea un desafío basado en valores, desde donde surge la esperanza en que la educación virtual ayude a responder a esta problemática, planteada a nivel mundial.

Pero lo principal es que los valores propios del sistema están basados en los principios que dieron origen a la educación, relacionándose con los valores de la nueva situación de la humanidad. Si bien la educación virtual nació inmersa en nuestra era y en una realidad concreta, lo importante es tener presente los nuevos rumbos por los que marcha la sociedad para su perfeccionamiento.

---

21 Cf. Hans Kûng. Proyecto de una ética mundial, 36-37.

El ser capaces de considerar la necesidad de la formación en cualquier circunstancia de la vida, responde a ese desafío consigo mismo y con el deseo de perfección que tiene el ser humano al encontrarse siempre incompleto y en aspiración de algo más. En la época actual, este tipo de formación apenas podemos eludirlo, salvo que queramos quedar relegados de los beneficios del mundo moderno. Por ello, los Estados que se precian de estar al día y las empresas competitivas, exigen la formación continua de su profesorado y de sus profesionales.[22]

Si la igualdad de oportunidades que está relacionado a la justicia social, es concebida como un valor adjunto a la educación virtual, significa que desde su nacimiento lleva implícitos unos valores, porque surge de una necesidad de cubrir ámbitos donde no llega la educación tradicional.

Sigue a esto tolerancia y apertura a otras culturas, a otras razas, a otros continentes y a otros conocimientos, lo cual constituye uno de los valores que desde el inicio ha sido más fácil de potenciar en la educación virtual por su capacidad de apertura e integración de conocimientos, corrientes, alumnado diverso, entidades potenciadoras, currículos, materiales que interactúan y cambian permanentemente en la red, y que el sistema permite de forma ágil seguir avanzando en el mundo globalizado.

Hay otros valores que la educación virtual estimula: la autoestima, la superación de los propios límites, el sentido de la responsabilidad y del orden, el autoestudio y la observación de las exigencias académicas, el sentir ético, el esfuerzo personal, la organización y trabajo en equipo, los valores culturales y la creatividad e investigación.[23]

### c) Comunidad virtual: Participación, responsabilidad, credibilidad y confianza en comunidades virtuales

Los espacios educativos virtuales, cuando son adecuadamente organizados, se constituyen en comunidades de participación, deliberación y debate. La participación de los actores educativos en la virtualidad mediante chats, correos electrónicos, foros, etc. va construyendo un tejido comunicativo que adquiere dimensiones significativas y cercanas a lo que se denomina una verdadera participación democrática; pues el espacio virtual no tiene esas limitaciones ni de tiem-

22 Wilfredo Moreno. (2004). "Filosofía y valores en la virtualidad". Archivo pdf. http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio.

23 Wilfredo Moreno. (2004). "Filosofía y valores en la virtualidad". Archivo pdf. http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio.

po, ni de espacio que podemos encontrar en la educación presencial. En la virtualidad desaparecen aquellos inhibidores de la comunicación que son tan comunes y nefastos en la educación presencial, tales como: timidez, prejuicios, temor a hacer el ridículo. En los ambientes educativos virtuales se estimula y potencia la participación y la comunicación, elementos sin los cuales es inconcebible la existencia de procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

Las interacciones que se construyen en los ambientes virtuales consolidan las comunidades virtuales. El término comunidad denota una comunidad de intereses. La pertenencia a una comunidad, sea ésta virtual o no, permite a la persona satisfacer algunas necesidades psicológicas, que se corresponden con las preguntas: ¿Quién soy yo?, ¿De qué soy parte?, ¿Qué me conecta con el resto del mundo y en qué medida me relaciono con las demás personas?, ¿Qué recibo de los demás?, ¿Qué es lo que me importa? La comunidad virtual, como constructora social, posee una dimensión simbólica.

Una forma de valorar esa simbología consiste en analizar el grado en el que los miembros se muestran identificados con la comunidad virtual. Si es así, los individuos considerarán que la comunidad virtual es algo íntimo y afirmarán que se sienten parte de ella y que ésta es parte de su vida. En definitiva, la comunidad virtual adquiere un significado propio.

Otra de las características que se dan en ese espacio de interacción y construcción de vínculos comunitarios, es la reciprocidad comunicativa entre los actores. Las relaciones se construyen fundamentándose en esos vínculos de reciprocidad, sin los cuales no sería posible la existencia de la comunicación.

La conformación de las comunidades de educación virtual garantizan su funcionamiento y continuidad, siempre y cuando se cultiven en ellas valores como la participación, la responsabilidad, la credibilidad y la confianza; elementos que se constituyen en ingredientes imprescindibles para la existencia de cualquier tipo de comunidad humana.[24]

### d) El valor de la autonomía en experiencias de educación virtual

Es esencial desarrollar la autonomía de la persona para que pueda decidir por sí misma, autoprogramarse como trabajador y como ser humano en torno a objetivos de forma independiente a lo largo de su vida (...) y, finalmente, es esencial

24 Cf. Héctor Cardona, Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. www.rieoei.org/deloslectores/2203Carmona.pdf.

tener un anclaje fuerte, si es posible, en afectos. Pero como eso es cada día más difícil, lo más seguro es tener valores éticos y morales claros, firmes, no cambiantes. Es decir, una brújula interior. El ciudadano del tercer milenio debería de ser responsable, tolerante, informado y autónomo. (Manuel Castells).[25]

Un componente fundamental para el desarrollo moral y ético en los sujetos es la formación del valor de la autonomía. La presencia o ausencia de la autonomía se puede evidenciar en cualquier espacio cultural donde ocurran interacciones humanas. Los espacios educativos de toda índole se constituyen en escenarios importantes para el desarrollo de procesos autonómicos. De hecho, cuando se trata de evaluar prácticas y procesos educativos, una de las variables relevantes a tener en cuenta, es la que corresponde al desarrollo de la autonomía en los educandos.

Para el caso de la Educación Virtual, al iniciarse las sesiones de Chat u otra interacción mediante cualquier herramienta tecnológica, necesariamente se deben poner en escena los máximos éticos, representados en expectativas, deseos, normas y reglas de juego. Esa puesta en escena, como es lógico esperar, supone necesariamente un fuerte estado de tensión (conflicto) como consecuencia de la asimilación y negociación de las normas, reglas y deseos de la institución educativa, de la asignatura, de la mediación, del profesor, del estudiante. Esa fase de conflicto y negociación se constituye en una fase de construcción de los mínimos éticos, requeridos para que exista un ambiente comunicativo adecuado que haga viable la interacción educativa.

## III. ACTUAR

### a) Potenciar lo humano en la educación virtual

En la modalidad de la educación virtual el docente debe asumir nuevas funciones y nuevos roles. Ese tema abre la posibilidad para una reflexión en cuanto a la educación mediada por la tecnología. Al revisar los aportes de quienes han descrito la nueva realidad del docente en esta modalidad es prioritario plantear con énfasis la relación pedagogía - humanística - tecnología.

"El maestro debe renovarse permanentemente, alcanzar un bagaje de conocimientos que le permita el dominio de estos nuevos medios así como cambiar sus

25 Cf. www.areacomunicacion.com.ar. Manuel Castells, Entrevista para "La Nación" por Susana Reinoso. Buenos Aires-11-3-2001.

planteamientos didácticos, a fin de alcanzar la máxima efectividad frente al "hecho social por naturaleza. La educación".[26]

Con mirada reflexiva y reconociendo las riquezas que la educación virtual alcanza, gracias al uso de las Tic, es prioridad en el educador virtual encontrar el punto de equilibrio no sólo en la flexibilidad pedagógica y logros cognitivos, sino en el acercamiento y en el acompañamiento para fortalecer la formación humana en todas sus dimensiones.

Observar lo que se gana con la tecnología, pero también lo que se pierde con ella. Una de esas pérdidas es el contacto directo, la relación cara a cara, el perder el contacto real con las personas, con los sentimientos y expresiones espontáneas y con las cosas.

Hay una gran ventaja para asumir lo humano desde la virtualidad a pesar de las carencias que surgen por falta del contacto directo. Es el acompañamiento individual a los aprendizajes. No me refiero sólo a los aprendizajes cognitivos, sino a los de carácter humano; es decir, de valores, de principios éticos, antropológicos, de trabajo de la condición humana, la identidad regional, de proyecto de vida, de la afectividad, de las relaciones interpersonales, etc. Y en ese sentido, los docentes, en todo el marco instruccional que se necesita en la educación virtual, están llamados a ubicar el desarrollo de aprendizajes desde la importancia del compromiso humano, del aprender a ser y a convivir, antes que del tener o saber.

"La red es una autopista pero también un laberinto. Nos puede esclavizar o liberar, aumentar la solidaridad o el individualismo, empobrecer o enriquecer".[27]

### b) Entonces ¿qué hacer?

- Enseñar a buscar.
- Enseñar a entender.
- Enseñar a aplicar el sentido crítico.
- Enseñar a comunicar.

### c) Alternativas respecto a los riesgos de la educación virtual

- Seguimiento y control de la actuación del participante.

---

26 Felipe Criollo, Potenciar lo humano en la educación virtual. Hacia la humanización de la tecnología. Nuevos roles nuevos retos. Cf. ciberprofesor.blogspot.com.

27 Felipe Criollo, Potenciar lo humano en la educación virtual. Hacia la humanización de la tecnología. Nuevos roles nuevos retos. Cf. ciberprofesor.blogspot.com.

- Concientización del participante.
- Definición de reglas claras.
- Combinación de actividades síncronas y asíncronas.
- Uso sistemático de softwares o programas de audio y video.
- Los estudiantes deben justificar las actividades realizadas.[28]

## CONCLUSIONES

Los sistemas de educación virtual, –desde una visión pedagógica– ofrecen más ventajas que inconvenientes; sin embargo no se pretende soslayar los riesgos y los posibles fracasos en los que las instituciones de educación superior pueden incurrir si las instancias de gestión, de docencia e investigación no toman las decisiones pertinentes que permitan establecer una relación interactiva de tipo horizontal entre estudiantes, tutores e institución, en función de propiciar procesos educativos de alta calidad.

Las comunidades virtuales de aprendizaje, que se configuran en torno al espacio de relación, son un marco de relación donde el respeto es el valor que marca la pauta de la interacción. No sólo las normas son importantes en estos espacios; también es importante establecer unas relaciones fundamentadas en la seguridad del respeto a la identidad, a la intimidad y, por lo tanto, basadas en la mutua confianza, como expresión de una conciencia ética.

Los estudiantes "a distancia o virtuales" experimentan un nuevo modo ser y de obrar en una nueva estructura y soporte para la planificación y la preparación de los materiales didácticos y su interrelación con la comunidad educativa. El estudiante comprende el cambio de rol que debe asumir en un sistema a distancia con un aprendizaje activo y autónomo, interrelacionado e integrado en la comunidad virtual, en sintonía con el modelo educativo mundial, donde se intenta globalizar la educación.

---

28 Cf. Ismael Moreno, Sugerencias para minimizar la suplantación de identidades. rafaelamario.jimdo.com/ensayos-recientes. Editor. Edo. Mérida, Venezuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Cardona, H. E. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas.www.rieoei.org/deloslectores/2203Carmona.pdf. Cf.Educación virtual. Universidad del País Vasco, España.www.rieoei.org/deloslectores/2203Carmona.pdf.

Criollo, F.A. ciberprofesor.blogspot.com. Potenciar lo humano en la educación virtual. Hacia la humanización de la tecnología. Nuevos roles nuevos retos.

Dave, K. (2009). Los 6 sombreros del vendedor exitoso, Madrid.

Gólcher, I. (2001). Innovaciones y Educación Virtual. Hacia una nueva Internet. Recuperado el 06 de Mayo de 2009 desde: http:/mensual.prensa.com/mensual/contenido/2001/08/31.htm.

Kûng, H. Proyecto de una ética mundial, Madrid 2003[6].

Mojorovich, N. (2006). Ética e Internet. Recuperado el 30 de Abril de 2009 desde: http://www.ciberjure.com.pe/index.php.

Moreno I. Sugerencias para minimizar la suplantación de identidades. rafaelamario.jimdo.com/ensayos-recientes. Editor. Edo. Mérida, Venezuela.

Moreno, W. (2004). "Filosofía y valores en la virtualidad". Archivo pdf. http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio.

Noble, D. (1997). "Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. http://www.firstmonday.dk/issues/issue3_1/noble/index.html.

Ros Hijar, A. Riesgos y oportunidades de la enseñanza virtual: la experiencia de la UOC. http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/ros/ros.html.

Varoglu, Z. I C. Wachholz. (2001). "Education and ICTs: Current Legal, Ethical andEconomic Issues". *TechKnowLogia*. V.3, n.1. Enero-Febrero.http://www.TechKnowLogia.org.

# ANÁLISIS NACIONALES

# La evaluación de los programas educativos virtuales de nivel universitario

*Beatriz Fainholc*

*Doctora en Educación. Directora del Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje (CEDIPROE)*

## ÍNDICE

*Introducción. 1. Caracterización del sistema de evaluación y acreditación en el país y especificidades del marco legal específico. 2. Análisis de algunos casos distintivos o experiencias de instituciones o programas de educación a distancia que hayan sido evaluados local o internacionalmente resaltando dificultades, hallazgos e impactos. 3. Criterios de los instrumentos, indicadores y factores de los procesos de evaluación y acreditación de la educación a distancia. 4. Orientaciones generales de la política pública en términos de la calidad en la educación a distancia. 5. Conclusiones generales y recomendaciones sobre la calidad de la educación a distancia electrónica y sus mecanismos de aseguramiento en programas, instituciones y países.*

## INTRODUCCIÓN

Existe una necesidad/exigencia de instalar y replantear la práctica evaluativa referida a las innovaciones tecnológico educativas inscriptas en las propuestas educativas virtuales universitarias, responsabilidad compartida de todos sus responsables, con especial énfasis en convertirse en una política pública educativa articulada con las de ciencia y tecnología. La superación de ópticas reduccionistas empobrecedoras debe reemplazarse por la incorporación en la evaluación de la calidad educativa, criterios y parámetros, estándares e indicadores que incluyan lo específico conceptual, procedimental y axiológico de la educación a distancia (en todas sus variantes), y así abolir la transferencia de criterios existentes en la educación superior presencial convencional.

Frente a la fuerte expansión de la conectividad y de las TIC en su impacto

sociocultural y educativo, los programas educativos que incorporan la modalidad virtual, en sus variados formatos, para los niveles universitarios (en especial de postgrado) requieren ajustar –si existe–, o crear, –si no lo poseen–, algún sistema de aseguramiento de la calidad de la educación administrada, en este caso, de forma mediada por tecnologías.

El desarrollo de estos programas ha sido exponencial, aunque rodeado de resistencias que proponen una homologación para la educación a distancia (virtual) de las condiciones evaluativas de la educación presencial, lo que produce una real desconsideración de las estrategias pedagógicas a distancia –con una especificidad tecnológico-educativa con TIC–, si se trata de mejorar con procesos evaluativos de la calidad educativa,[29] que deberían obligar a enfrentar los sistemas de aseguramiento y acreditación de la calidad del servicio de enseñanza y aprendizaje distribuido por medios electrónicos, puros o mixtos.

Estos programas inscriptos en contextos de alta presión tecnológica, económica, demográfica, social, mundial, etc., además, deberían tender a un mayor acceso equitativo de franjas mayores poblaciones, hacia la formación de competencias específicas[30] requeridas, en el marco de una sociedad del conocimiento con transversal internacionalización[31] educativa, en especial de nivel superior, lo que plantea nuevas interrogantes, en cuanto a su pertinencia y relevancia, más allá de su eficiencia económica y su eficacia técnico-instrumental.

Para un esclarecimiento conceptual de lo nombrado en este capítulo, que por razones de espacio se imposibilita realizar, se aconseja, buscar más información en las fuentes[32] indicadas y otras.

## 1. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA ARGENTINA Y ESPECIFICIDADES DEL MARCO LEGAL ESPECÍFICO

Si bien existen en la Argentina una serie de documentos legales regulatorios de la modalidad universitaria a distancia general, es poco existente lo referido a la

29 Infinitas macro causas globales y locales, deberían ser consideradas a la hora de una explicación multicausal, que no serán abordada no solo por falta de espacio, sino por exceder la preocupación de este capítulo.

30 Sherron y Boettcher. (1997). En: Saucedo, M. R. "La Investigación y la evaluación de programas: procesos claves para el mejoramiento de la educación a distancia". Disponible en: http://www.turevista.uat.edu.mx/Volumen%204%20numero%203/(Microsoft%20Word%20-%20ART-IEEducaci.pdf.

31 Rama, C. (2009). La Universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Ediciones Unicaribe, Rep. Dominicana.

32 Fainholc, B. (2010). Diccionario de Tecnología Educativa. Alfagrama, Buenos Aires.

educación mediada por tecnologías o virtual, que solo aparece como articulación de las TIC en la educación presencial. Poco existe un cabal marco conceptual regulatorio consensuado acerca de la evaluación de estos programas y la acreditación de los títulos expedidos, que fortalezcan los resortes de un aseguramiento de su calidad.

Para la Argentina y América Latina se percibe que mientras la evaluación se refiere a una búsqueda de una consistencia interna de la propuesta formativa electrónica a distancia, en base a información y de criterios establecidos y realizada por una auto y hetero-evaluación y por pares internos, la acreditación de las ofertas educativas virtuales, se halla dada por revisiones externas acerca de de su calidad, en confrontación a estándares (nacionales, internacionales, regionales, etc.), en general no enunciados por las agencias dedicadas a ello.

### La situación argentina

El análisis de la búsqueda de la calidad de los cursos educativos superiores incluyendo los de distancia, ha sido una preocupación para gobiernos, instituciones y agencias educativas del país. Sin embargo, registra una demora en cuanto a la especificidad de programas a distancia, más aún electrónica con las TIC.

Si se entiende por calidad "*un conjunto de procesos, de planes y acciones de más alto nivel, desde un punto de vista organizativo, que controlan o afectan a la eficacia de los procesos de menor nivel de generalidad*",[33] diversos criterios deberían estar involucrados para la emisión de juicios de valor respecto de los mismos. Como condición de efectividad de un programa, que bien podrían ser aplicados como criterios a los diversos componentes de cursos o programas, como a un material educativo, el desempeño tutorial, a la plataforma tecnológica que sostiene la interacción educativa mediada, la calificación de los agentes sociales que llevan adelante el programa, y muchos elementos más.

Para la Argentina solo muy recientes reglamentaciones que existen ya publicadas,[34] recogen descripciones con recopilación de información en estos sentidos,

---

33 López Ruperez (1997: 37 -38).

34 Fernandez Lamarra, N. (2007). Educación Superior y calidad en América latina y Argentina. IESALC-EDUNTREF. Cap. 6 Aseguramiento de la calidad en los procesos de internacionalización de la educación superior y de la educación virtual. IDEM Parte II dedicada a la Evaluación y Acreditación en la educación superior argentina. Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. UNICARIBE, Sto Domingo. Rep. Dominicana.

hacia un marco que regule, la educación superior a distancia: por el contrario, se transfieren las normas presenciales a los programas a distancia.

De este modo, la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, dedica por primera vez un Título especial a la Educación a Distancia: revela interés del Estado por ejercer control de esta opción pedagógica e impulsar estrategias de desarrollo con equidad y calidad.

Desde la perspectiva de la gestión, el rasgo dominante de la Educación a Distancia lo constituye el carácter federal que exige intervención y vinculación entre las jurisdicciones. Por ello, en el año 2002, el Consejo Federal de Cultura y Educación, ámbito interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, aprobó la Resolución N° 183, mediante la cual se crea la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior. Está conformada por representantes del Ministerio de Educación, de las regiones educativas del país y coordinada por la Secretaría del Consejo. Los criterios de análisis adoptados y las evaluaciones realizadas han contribuido al mejoramiento de las propuestas.

En año 2007, aquel Consejo aprobó la Resolución N° 32, que plantea orientaciones, avanza en la definición de la gestión federal mediante supervisión y auditorías, acuerda la revisión y actualización de la norma cada dos años y postula la coordinación con el Consejo de Universidades.[35]

Otras resoluciones especiales para el área de nuestro interés son:

a) **RESOLUCIÓN Nº 183/02 C.F.C. y E. del 6/noviembre/2002**, que, apoyándose en la Ley Federal de Educación N° 24.195, la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 61/97 y 114/99, y que, en base a ello, establecieron los criterios de adecuación pedagógica de las instituciones educativas que operen dentro de la modalidad a distancia, para formación docente, según los acuerdos alcanzados en el marco del Consejo Federal referidos a: Estructura del Sistema Educativo, Contenidos Básicos, Criterios de Organización Curricular, Títulos y Certificaciones a otorgar.

---

35 José, Susana y Vergara, María Virginia. "La normativa que regula la Educación a Distancia en el sistema educativo en Argentina: historia, aspectos relevantes y prospectiva". En: Mena, M.; Rama, C. y Facundo, A. (comp.) (2008). *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe.* Eds. UNAM, Virtual Educa, ICDE. Bogotá. http://www.lalibreriadelau.com/catalog/pageflip2/marco_regulatorio_unad/flash.html#/5/.

Se relaciona así con los mecanismos para la acreditación y validación de los títulos expedidos, donde toda institución debía adecuarse a las normativas y disposiciones de la jurisdicción donde residan los alumnos que realicen esos estudios.

La Resolución N° 114/99 determina los criterios a cumplimentar las ofertas de formación docente para todos los niveles, ciclos, modalidades y regímenes especiales establecidos en la Ley 24.195 de modalidad "a distancia", "semipresencial", "no presencial" o a distancia. En el Anexo de la RESOLUCIÓN Nº 183/02 C.F.C.Y.E. se establece la conformación y funcionamiento de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente para aquellas instituciones que ofrezcan ofertas para todos los niveles y modalidades de la Educación Básica y Terciaria no Universitaria de Educación a Distancia, aunque recomendando acudir a la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), en su Consejo Técnico Pedagógico, para conformar comités de especialistas que la asistirá en las tareas y actividades nombradas de evaluación y derivadas, como producir dictámenes, que se constituirán en el antecedente para el reconocimiento de las ofertas por las autoridades jurisdiccionales, que serán el fundamento para otorgar la validez nacional de los estudios y los títulos por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

b) **En la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en EDUCACION SUPERIOR, la Resolución 1717/2004- Educación a Distancia.** Enumera las disposiciones generales obligatorias como lineamientos para la presentación y evaluación de Programas y Carreras en modalidad de Educación a Distancia, de gestión pública o privada. Se reconoce que se encuentran en pleno proceso de expansión con la generalizada introducción de tecnologías de la información y redes de comunicación; reconocen los avances de propuestas metodológicas innovadoras que responden al interés y necesidad de ampliar y diversificar las ofertas educativas. Se establecen normas y pautas actualizadas que permitan garantizar un desarrollo ordenado de la E.D. a fin de que alcance niveles académicos de calidad, acordes con lo establecido en las Leyes Nº 24.195 y 24.521, el Decreto Nº 81/98, tanto si coexiste con la modalidad presencial en una misma institución, cuanto si se crean instituciones exclusivamente de educación a distancia, a los fines de otorgar el reconocimiento oficial de validez nacional de los títulos que expidan las estas instituciones.

En lo que sigue se referencia el tema de evaluación que es de nuestro interés, en los siguientes momentos:

**Art. 9°.** La SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS podrá evaluar externamente la ejecución de las carreras comprendidas en el artículo 42 de la Ley Nº 24.521, gestionadas bajo la modalidad a distancia, con el objeto de sugerir las correcciones y revisiones necesarias para el mantenimiento de la calidad de la oferta.

**Art. 10.** En aquellos proyectos institucionales que prevean como modalidad exclusiva la educación a distancia, además de satisfacerse las necesidades generales previstas por las Leyes Nros. 24.195 y 24.521 y sus Decretos reglamentarios, deberán observarse las normas establecidas en la presente resolución, para cada una de las carreras que se propongan crear y poner en marcha.

También se deben mencionar las condiciones que respecto de las TIC –tecnologías de información y comunicación– estipulan, ya que se trata de programas a distancia electrónicos, que se apoyan a ellas. Así: "El requisito mínimo de comunicaciones se garantiza por el uso del correo electrónico, las listas de distribución o foros y páginas web específicas. Se deben definir las condiciones técnicas y pedagógicas de uso de dichas tecnologías (sincrónicas y asincrónicas). Es necesario partir de la premisa de que un Sistema de Educación a Distancia debe contar con la mejor tecnología de comunicaciones posible, o diseñar una propuesta para llegar a alcanzarla dentro de un plazo acotado".[36] Respecto de proceder a realizar una evaluación propone "Formatos de evaluación".

El requisito mínimo de la evaluación debe cubrir, por una parte, las instancias institucionales de verificación de los aprendizajes realizados por los estudiantes con fines de aprobación de las asignaturas. Y, por otra parte, aquella que proporcione información sobre el programa o carrera no presencial, con sus referencias institucionales.

El proyecto debe incluir el modelo de evaluación con sus distintos formatos: la descripción de normas, procedimientos y condiciones previstas en las diferentes instancias pautando, específicamente, aquellas que determinan las condiciones de aprobación de asignaturas.[37]

c) **Resolución 01/2010 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria**
Apoyándose en la Ley de educación Superior 24.521 y sus decretos reglamentarios, del Ministerio de Educación argentino, el Anexo VII de la norma (inédita),

36 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - EDUCACIÓN SUPERIOR - Resolución 1717/2004- Educación a Distancia.

37 Op. Cit.

que se dedica a especificar los criterios y procedimientos, por esa Dirección, usados para realizar las evaluaciones curriculares para la creación o modificación de propuestas de carreras todas presenciales, de grado, pregrado, de ciclos de complementación curricular, respetando disposiciones anteriores del CU (Consejo Universitario), CPRES (Consejos de planificación regional de la educación superior, según pertenencia de la institución), del SIPEs (Sistema informático para planes de estudio), y de la CONEAU.[38]

Esta resolución, a pesar que homóloga las condiciones de evaluación de programas presenciales para evaluar a los de distancia, avanza dentro de un diálogo[39] interinstitucional, tendiente no solo al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes virtuales de nivel universitario sino a transparentar los mecanismos implicados en la creación, habilitación, reconocimiento, etc. de carreras.[40]

De este modo, norman los procedimientos de modo taxativo para la evaluación curricular, y establece los criterios y procedimientos a utilizar por esta instancia de GESTIÓN UNIVERSITARIA –DNGU–, que evalúa las propuestas de creación o modificación de CARRERAS DE MODALIDAD A DISTANCIA. Es decir, se trata de un documento central que ordena y regla la educación a distancia –virtual– universitaria de la Argentina, que retoma los mismos criterios (excepto la localización) que para evaluar las carreras con modalidad presencial,[41] al verificar si la carrera ya cuenta con reconocimiento oficial en la modalidad presencial, para que se plasmen los mismos alcances en la modalidad a distancia; y si se trata de una presentación nueva o para una revalidación de carreras con reconocimiento oficial ya otorgado.

Es interesante una transcripción directa de la Disposición nombrada, ya que evalúa para cursos (no programas) universitarios distancia, –sin especificar si son electrónicos o no, aunque menciona a las TIC–, en los siguientes términos:[42]

---

38 Respecto de las caracterizaciones de este organismos, remitirse a todo lo registrado en la bibliografía de este capítulo que se haya ya publicado y que aparece mencionado en este capítulo.

39 Intervienen diversas instancias existentes como el CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior, de pertenencia de la propuesta a elevar); el SIPEs (Sistema Informático para Planes de Estudio), dictámenes provisorios, favorables o no del CU (Consejo de Universidades) y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación) que se desempeñan como agencias evaluadoras y acreditadoras de los programas universitarios virtuales que se creen, reformulen, etc.

40 No incluye Postítulo o cursos de extensión con formatos de carrera.

41 Decreto Nacional Nº 81 de fecha 22 de enero de 1998 y Resolución Ministerial Nº 1717, de fecha 29 de diciembre de 2004.

42 Resolución 01/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- **Respecto al modelo educativo:**
  - Que presente las bases epistémicas y pedagógicas que lo orientan.
- **Respecto al Sistema de Educación a Distancia:**
  - Que cuente con una estructura de apoyo administrativo;
  - Que se describan los perfiles, funciones y antecedentes de personal académico y administrativo;
  - Que se prevea una evaluación interna del sistema;
  - Que la infraestructura y el equipamiento disponible en la institución es aplicable con exclusividad a la propuesta que se presente;
  - Que se describan las características tecnológicas de los soportes a disposición de la carrera (niveles de operación y confiabilidad, modos de garantizar las funcionalidades técnicas).
- **Respecto al desarrollo de los procesos de enseñar y de aprender:**
  - Que se detallen las características pedagógicas de los materiales, junto con la justificación de los derechos sobre los mismos y los medios de acceso provistos a los estudiantes;
  - Que se dé cuenta de una estimación cuantitativa de los tiempos para las actividades que se proponen;
  - Que se describa la metodología para la toma de exámenes, garantizando un vínculo sincrónico temporal entre docente y alumno; que se expliciten las condiciones de seguridad y confiabilidad de los exámenes de aprobación de cada asignatura.
- **Respecto al perfil de los docentes y sus responsabilidades académicas:**
  - Que se definan los roles de todos los docentes que intervienen (autores, tutores, etc.);
  - Que se prevea una propuesta de capacitación permanente.
- **Respecto al régimen de alumnos:**
  - Que se describan los modos en que se garantiza el desarrollo presencial de instancias de aprendizaje que impliquen prácticas, residencias, tutorías y pasantías y la supervisión docente institucional.
- **Respecto a los centros de apoyo (sólo para los casos en que se prevean centros de apoyo institucionalizados):**
  - Que se detalle la previsión de los centros de apoyo;
  - Que se adjunten los convenios y protocolos respectivos;
  - Que se registren los convenios y protocolos respectivos en el Registro de Convenios previsto por Resolución Ministerial Nº 1180/07.

- **Respecto a los materiales presentados:**
  - Que se presente, como mínimo, la quinta parte del material que utilizarán los alumnos en el desarrollo total de la carrera, los manuales de procedimientos y usuarios y las claves de acceso.

- **Respecto a los procesos de acreditación:**

  Existen, a modo de antecedentes, algunas agencias acreditadoras de nivel internacional –en USA, la CHEA, organismo reconocido por el Dpto. de Educación o el Distance Education and Training Council–, que también acreditan programas a nivel regional. También en la UE, como espacios comunes de aprendizaje, sistemas de créditos (CTS), respaldan la movilidad de estudiantes y académicos a través de la European Association of Distance Teaching Universities. Otras organizaciones son: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) http://www.aneca.es/, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) http://www.enqa.eu/, y la European Foundation for Quality in e-Learning (EFQUEL) http://www.qualityfoun dation.org/.

Para América latina se presenta un resumen muy sucinto pensando que se puede realizar una consulta más profunda en las fuentes web gráficas que se señalan. Entre éstas el CIES (con 80 indicadores de evaluación global), pero no son agencias acreditadoras. La Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) http://www.riaces.net/ de la que forman parte la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) de Chile, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) de Argentina, entre otras. RIACES forma parte (con 400 indicadores) del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) http://www.utpl.edu. ec/caled/ no son agencias acreditadoras globales. Cada país posee sus propios estándares y criterios para valorar y acreditar la calidad educativa.

En Brasil, muy avanzada últimamente en la normatización de la Educación a distancia: La "Portaría 2253", Ministério da Educação (Secretaria de Educação à Distância - Brasil, 2004), incentiva las instituciones de enseñanza superior y universidades a invertir en el desarrollo de proyectos a distancia.[43] La ABED –Asociación Brasilera de Educación a Distancia– ha trabajado arduo en estas líneas durante muchos años. http://www2. abed.org.br/documentos.

En Colombia, pionera de la educación a distancia, el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, http://www.icfes.gov.co/espanol/servicio/index.htm, que se esfuerza para velar por la calidad de los programas virtuales. También incursiona en la elaboración de Políticas sobre la Educación Superior con una propuesta de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad para los programas a distancia, en la órbita del Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad de la Educación Superior (2005). Al respecto, ver también "Colombia aprende".[44]

En México, la COPAES - Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, que conglomera instituciones/ agencias acreditadoras como el CONCYT y otros; pero para Educación a Distancia no hay aún marcos publicados a pesar que están trabajando.

En la Argentina, lleva la conducción de la acreditación del nivel universitario (no superior) presencial y a distancia, la CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (http://www. coneau.edu.ar/#), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Establece la normativa y los procedimientos para la regulación nacional de carreras de grado en general y en particular, aquéllas de interés público, para la acreditación periódica de estas carreras, cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de títulos cuyo ejercicio profesional pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (artículo 43º de la Ley de Educación Superior Nº 24.521) con la aprobación previa de estándares de acreditación por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades. El Decreto Nº 499/96 (artículo 7) dispone que la acreditación constituye una condición necesaria para el reconocimiento oficial y consecuente validez nacional del título por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sin embargo, las funciones de la CONEAU y las del Ministerio están claramente diferenciadas. Las atribuciones y responsabilidades de la CONEAU se

---

43 Ese documento presenta diez criterios de calidad para evaluar cursos a distancia desde el punto de vista institucional y profesional, hasta factores vinculados a la tecnología educacional, la sostenibilidad financiera y la idiosincrasia de su clientela, ciudad o región.

44 http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-86323_archivo.pdf.

limitan a la acreditación de las carreras, entendiéndose por acreditación un proceso de evaluación[45] de la calidad académica, complementario de la evaluación institucional y dirigida a su mejoramiento; tiene objetivos exclusivamente académicos y considera los efectos sociales y eventualmente políticos, pero no jurídicos. En cambio, las atribuciones y responsabilidades del Ministerio tienen efectos netamente jurídicos que abarcan la evaluación/acreditación de carreras universitarias de grado y postgrado. Como se recordará, la Ley de Educación Superior, ya nombrada, en sus artículos 42, 43 y 46 establece las condiciones generales mediante las cuales se llevan a cabo los procesos de acreditación de carreras universitarias.

En ella se establece:

- Los planes de estudio deben respetar tanto la carga horaria mínima prevista en el artículo 42º, como los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades. Se establecen así actividades reservadas al título, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad sobre la formación práctica y los estándares de acreditación.
- Se acreditan los títulos de carreras cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público.
- Los estándares mediante los cuales se desarrollarán los procesos de acreditación son fijados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades. Existen una serie de títulos a acreditar, de preferencia, declarados de interés público,[46] que deben ser tomados en cuenta para la tarea nombrada, aunque no todos estos títulos han sido objeto de acreditación.

---

45 Guía de autoevaluación y la Guía de pares, formularios para la recolección de la información sobre las características de las unidades académicas, planes de estudios, de las actividades curriculares, del cuerpo docente y de la infraestructura y equipamiento disponible y sobre la gestión de las carreras, entre otros elementos, diseñados para verificar el cumplimiento de los estándares.

46 Títulos de médico, los correspondientes a dieciocho especialidades de ingeniería, los de farmacéutico, bioquímico, veterinario, ingeniero agrónomo, ingeniero agrimensor, ingeniero industrial, ingeniero metalúrgico, ingeniero biomédico, bioingeniero, arquitecto, odontólogo y psicólogo. Están en estudio la inclusión de los títulos de abogado, notario, contador público y actuario.

- Respecto a la organización de los procesos y procedimientos de acreditación,[47] la CONEAU los organiza en un conjunto de carreras dentro de una disciplina a evaluar, de modo colectivo y con un cronograma unificado, donde se analiza la consistencia de los juicios y recomendaciones emitidos por los diferentes comités de pares que intervienen en cada etapa del proceso. Estas mismas pautas establecidas por las resoluciones ministeriales vistas que fijan los parámetros para la acreditación, rigen para las carreras a distancia, aunque sin mayores especificaciones, más allá de las dadas por la resolución 1717 y la 1/2010 nombradas.

d) Otro antecedente a ser utilizado en el proceso de acreditación es el **ACCEDE** (Análisis de contenidos y competencias que los estudiantes disponen efectivamente), cuyo objetivo es aportar información sobre los resultados del proceso de aprendizaje referidos a los estándares de calidad de la formación. Esta información se utiliza para complementar el análisis que permiten los otros indicadores disponibles, como el plan de estudios, las actividades curriculares, las pruebas y trabajos escritos de los alumnos, etc. aplicables también para educación a distancia. El instrumento para la aplicación del ACCEDE tiene las siguientes características, entre otras: 1. El diseño lo realiza la CONEAU, con la colaboración de la correspondiente Comisión Asesora, pero la prueba es de aplicación voluntaria por parte de las instituciones; 2. Evalúa contenidos y competencias contemplados en la resolución ministerial correspondiente y que son parte de los estándares de formación de los estudiantes para la obtención del título regulado.

e) En tren de Recomendaciones para la educación a distancia, la organización **RUEDA**, Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina, desde siempre velando por la calidad de los programas, ya en 2005, se expide un documento de "Lineamientos para la presentación y evaluación de carreras bajo la modalidad de Educación a Distancia. Reconocimiento oficial y validez nacional". Se refiere a la Resolución Nº 1717/04 como un aporte al mejoramiento de la calidad de las prácticas de EAD de la institución que se propone desarrollar. Estas ofertas educativas las deberán asegurar una organización académica de seguimiento, gestión y evaluación de modo ineludible. Para contribuir al debate generado por la apli-

47 Pautas para la acreditación están normados a través de la Ordenanza Nº 005/99 que se basa en lo establecido por el Decreto Nº 499/96 (artículo 5º) y el Decreto Nº 173/96 (artículo 15º).

cación de dicha Resolución, donde se establecen Disposiciones Generales, la definición de los programas de ED y los lineamientos para la presentación y evaluación de Programas y Carreras a Distancia, apoyándose en las Leyes Nº 24.195 y 24.521, con sus decretos reglamentarios, especialmente el Decreto N° 8 1/98, configura un antecedente interesante, por los elementos que subraya –y se añaden ahora–, aunque es anterior a la regulación del 2010 que se registra arriba.

Entre ellos se incluye que por Educación a Distancia se entiende a las propuestas frecuentemente identificadas también como educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente.

g) Diversas universidades convencionales poseen cursos de postgrado en general virtuales en Argentina y algunas tratando de incursionar en carreras de grado o en cátedras con cursos universitarios sueltos, como por ejemplo, UNLP, Córdoba, Cuyo, etc., (como otros en América Latina), se hallan en proceso de "ordenamiento" de todas estas ofertas, dentro de sus ámbitos organizacionales que, por ser universitarios, son autónomos. En general, se abordan los mismos aspectos señalados para una elaboración de marcos regulatorios, criterios e instrumentos para la evaluación de la calidad de estos programas. Incluso algunos de ellos se inspiran en otras latitudes,[48] establecen (a pesar de las resistencias en la región), estándares para la educación virtual, validos para cursos y diseños curriculares electrónicos, incorporando criterios e indicadores para realizar esta confrontación.

Así como las normas ISO 9000, o el Modelo EFQM de Excelencia o ASTD presentan estándares internacionales del aprendizaje en línea –donde se destaca

---

48 - Distance Learning Accreditation Board (DLAB) Agencia acreditadora y depende de la United States Distance Learning Association (USDLA). http://www.usdla.org/html/resources/accreditation.htm

- Sloan Consortium (Sloan-C) http://www.sloan-c.org/effective/pillarreport1.pdf.

- Southern Regional Education Board (SREB). http://www.sreb.org/programs/edtech/pubs/2006 Pubs/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf.

- Agencias acreditadoras: Southern Association for Colleges and Schools (SACS). http://www.sacscoc.org/pdf/081705/distance%20education.pdf y Accrediting Commission of Career Schools and Colleges of Technology (ACCCT) www.accsct.org , Distance Education and Training Council, Accrediting Commission (DETC) www.detc.org, etc. de USA.

el grupo ISO/IEC JTC1/SC36[2]–, para generar mejores prácticas en la Gestión de la Calidad en la formación virtual, el caso de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) –julio de 2008–, publicó la Norma UNE 66181[49] para los mismos fines.

En América Latina, organizaciones como el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), que a raíz del modelo del Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, en el que participaron, siendo del comité coordinador la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y la UTPL Universidad técnica Particular de LOJA, Ecuador, como entidad ejecutora, han desarrollado la guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua y la guía de evaluación para programas de pregrado y la formación a representantes de diversas instituciones de educación superior de América Latina. En este contexto han validado un modelo de Estándares de Calidad para la Evaluación de Cursos Virtuales, en las áreas de tecnología, formación, diseño instruccional, servicios y soporte.

Un aporte valioso ha sido la recopilación del Marco regulatorio de la educación a distancia en América latina, compilado por Rama, C. 2008, UNAD, Virtual Educa y ICDE, Bogotá. http://www.claudiorama.name/sites/default/files/El%20marco%20normativo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia %20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf.

Al mismo tiempo, diversas universidades virtuales en América Latina, se hallan en elaboración de instrumentos para la evaluación de la calidad de programas educativos a distancia –aplicables como válidos para cursos y diseños curriculares virtuales–, al incorporar criterios, indicadores y estándares para realizar esta confrontación. En este sentido, la UDGVirtual de Guadalajara, presenta el "***Observatorio*** para la educación en ambientes virtuales" con un software abierto y herramienta de investigación aplicable a la elaboración e implementación de programas educativos electrónicos, para ser aplicado en otras realidades de otros programas a distancia, previa autorización para realizar los ajustes necesarios según cada contexto.

Coadyuvando este cuadro, poseen un rol fundamental los Observatorios

49 La UNE 66181 contempla sólo la formación en línea no sistemática destinada a la incorporación al mercado laboral o a personas que quieren mejorar su condición laboral.

–que deberán ser virtuales para nuestro caso–, como ambientes de investigación-evaluación en red, que reúnen con técnicas de exploración, información sobre datos y servicios, los procesan y analizan a los fines de brindarlos a todos los protagonistas comprometidos, los managers y tomadores de decisiones presentes y futuros, sobre los programas virtuales. De este modo se entiende a la evaluación como una tarea colaborativa y distribuida apoyada en y por las TIC.

### Muchos esfuerzos de Observatorios

Entre los diversos Observatorios[50] se hallan el de Educación Iberoamericana, que estudió la diversidad de elementos virtuales comunes de estos programas y los publica en http://www.oei.es/observatorio/observatorio.htm. El Observatorio mexicano de Innovación en la Educación superior que, si bien brinda elementos para la reflexión, no presenta herramientas para el análisis y procesamiento de la información http://ceupromed.ucol.mx/omies/que_es/estructura2.htm. El Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe de Virtual Educa que, liderado por Claudio Rama, y la propia Virtual Educa, cada año dedica un tema para su análisis y discusión en el marco de dicha cobertura preocupada por la evaluación de la educación superior virtual. Uno de ellos fue http://www.virtualeduca.info/fveduca/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=64&lang=es. Otros son más referidos a los ambientes virtuales, como el de la UNAM- UNESCO del Campus virtual, que presenta publicación de textos, normas, tecnología, pero sin herramientas para el análisis de evaluación y acreditación www.ocv.org.mx/accesocv/index/htm. O el Observatorio de la UNED de Costa Rica, que identifica y analiza tendencias. Constituye una base de conocimiento y de indicadores en escenarios prospectivos y que informa a los académicos sobre capacitación y otros. http://.uned.ac.cr/Acontecer/noticias/ObservatorioTecnologiaenEducacionaDistancia.htm.

Más allá del ámbito latinoamericano, el de Tecnología de la Educación a Distancia de la UNED española, que aparece ya en Facebook, presenta información de las TIC en educación. www.facebook.com/pages(observatorio-de-tecnologia-en-Educación-a-Distancia. El Observatorio Delphi: European Observatory of

50 García Orozco, J. (2010). Gestión de la información y el conocimiento. Observatorio para la educación en ambientes virtuales. UDGVirtual. Guadalajara, México.

Emergent e-learning practice, que, como plataforma, comparte prácticas, índices de cambio y nuevo conocimiento en e-learning. http://www.ub.es/euelearning/ Delphi. Y otros.

### Publicaciones

Muchas publicaciones referidas al área de la evaluación y acreditación de programas educativos superiores a distancia, de modo virtual, demuestran a diario, que son buenos referentes para su reflexión, como el e-espacio de la UNED. http://e-spacio.uned.es/, o la revista RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento de la Universidad Oberta de Catalunya, UOC http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/, o la revista electrónica RED de la Universidad de Murcia, que se preocupa por la evaluación de la calidad de los cursos de e-learning, entre otros temas centrales de los programas virtuales: www.um.es/ead/red.

Entre muchísimos esfuerzos más, son aportes colaborativos que suman debates para ir perfilando sistemas de evaluación de la educación superior virtual cada vez más precisos, válidos, confiables, valiosos y creíbles, susceptibles, que en Hispanoamérica sean discutidos para ser reconocidos y consensuados para producir una propuesta en el sector que nos preocupa. Otros esfuerzos son las Conferencias Internacionales de Educación a Distancia Virtual, que tienen lugar en espacios más del Hemisferio Norte, y que incipientemente, comienzan la discusión en América Latina.

## 2. ANÁLISIS DE ALGUNOS CASOS DISTINTIVOS O EXPERIENCIAS DE INSTITUCIONES O PROGRAMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA QUE HAYAN SIDO EVALUADOS LOCAL O INTERNACIONALMENTE RESALTANDO DIFICULTADES, HALLAZGOS E IMPACTOS

Si bien en el orden internacional, existen casos muy preponderantes –donde se aplica el Benchmarking–, por ejemplo con "Quality On The Line" de la Higher Education Policy, USA, 2001, que comparan diferentes ofertas, desde el punto de vista de los proveedores de e-learning, con criterios especificados y otros, presentan modelos de acreditación y certificación (por ej. de la ZFU, de la Oficina Estatal de Aprendizaje a Distancia en Alemania), donde los proveedores de e-learning registran/someten para una regular auditoria, y así obtienen su certificación a través de organizaciones no gubernamentales del sector educativo, con modelos de criterios definidos para estos programas, o la Qua-

lity Mark (por ej. de la British Learning Association, o la eQCheck, Weiterbildung Hamburg en Alemania), existe aún una desatención en el sector para las universidades virtuales de América Latina y Argentina, donde la falta de adecuación entre los estatutos escritos y las prácticas referidas a la educación virtual, además de ser exiguos, trasladan de lo presencial a los programas de distancia. Poco y nada existe referido al aseguramiento de la calidad de dichas propuestas mediadas por TIC.

Frente a lo descrito parecería necesario enumerar por lo inédito de estos programas universitarios virtuales, algunos criterios, estándares e instrumentos para llevar a cabo dicha tareas.

### Criterios de calidad en las universidades virtuales

Si se toman como referencia a las universidades creadas específicamente para ser virtuales, los parámetros de calidad deberían considerar las características propias de este tipo de universidades que podrían tener en cuenta algunos de los siguientes criterios:

**Transparencia de la operación del proceso mediado por sistemas tecnológicos:** todos los usuarios/protagonistas del programa deberían acceder a la información claramente estructurada y procesada del programa en cuestión.

**Apertura:** todos los potenciales usuarios (administradores, diseñadores, desarrolladores, docentes, estudiantes, etc.) deberían ser/estar involucrados con inclusión y equidad en las redes de aprendizaje que supone la propuesta virtual.

**Adaptabilidad/flexibilidad de cada programa,** según parámetros y requerimientos nacionales, regionales, locales, y/u organizacionales, de modo particular según necesidades.

**Cobertura escalable:** según nuevos requerimientos de usuarios para futuros desarrollos, replicabilidad del programa en otros contextos.

**Estabilidad** para atender nuevos requerimientos de usuarios en futuros desarrollos, en períodos largos de tiempo.

**Flexibilidad curricular:** que superen diseños lineales en el desarrollo de competencias a largo plazo, para una absorción ocupacional, etc.

**Efectividad:** eficacia (logro de objetivos del programa), realismo y eficiencia (análisis costo-beneficio económico y social), en la gestión, en la presupuestación, relevancia social y pertinencia cultural: impacto socio-económico de e-inclusión.

**Ética.**

Otros criterios al interior del programa[51] complementarios de los anteriores podrían ser: en cuanto a *la oferta formativa* de planes de estudio y su pertinencia según necesidades sociales y mercado laboral; en cuanto a la *organización y tecnología* al servicio de los estudiantes y de los objetivos del programa; en cuanto a los *materiales* por la calidad de contenidos y adecuado diseño al entorno virtual, con acceso a mediatecas virtuales, etc.; en cuanto al *profesorado y su apoyo,* formación y demás; en cuanto a la *creación de conocimiento* al fomentar la investigación en el propio programa y en colaboración con otros de otras universidades, instituciones y empresas.

Por lo tanto, la responsabilidad de los gobiernos y de entidades de la sociedad, deberían proveer a través de decisiones y mecanismos, que velen por las exigencias mínimas respecto de las educación superior virtual. La garantía de calidad se da a través de la evaluación que conduce a regulaciones y decisiones formales de aceptación, rechazo o condicionalidad respecto a exigencias demarcadas. A través de la recolección válida y confiable procesada por especialista en la investigación evaluativa, se tiende al mejoramiento continuo y se abona hacia la acreditación institucional, nacional, regional e internacional, para el caso de los programas a distancia electrónicos.

Como muestras de experiencias incipientes aunque exitosas se destacan, en el orden latinoamericano, un antecedente reciente y valioso, referido específicamente a la evaluación investigativa de la universidad virtual. Lo constituye la experiencia de la UDG Virtual,[52] con su Observatorio para la educación en ambientes virtuales, como un aporte al SINED, Sistema Nacional de Educación a Distancia de la Asociación Nacional de Instituciones Públicas y Privadas de México, interesada en estos aspectos.

Asimismo, el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), que a raíz del modelo del Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, en el que participaron en calidad de comité coordinador la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

---

51 Sangra, (2001). La calidad de las experiencias virtuales en la educación superior. www.uoc.edu/web/cat/art/uoc(0106024/sangra.htm.

52 Garcia Orozco J. (2010). Gestión de la información y el conocimiento: Observatorio para la educación en ambientes virtuales. . Guadalajara, Jalisco: UDG Virtual.

(AIESAD), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y la UTPL, como entidad ejecutora, han desarrollado la guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua y la guía de evaluación para programas de pregrado y la formación a representantes de diversas instituciones de educación superior de América Latina, que han validado un modelo de Estándares de Calidad para la Evaluación de Cursos Virtuales en áreas como tecnología, formación, diseño instruccional, servicios y soporte.

También existen algunos registros a partir de algunas experiencias particulares de evaluación[53] de la implementación del e-learning, teniendo en cuenta los criterios académicos, económicos, organizativos, psicológico y sociocultural, muchos de ellos resaltando la gran relevancia de la Ingeniería de Software para el proceso evaluativo, a los fines de permitir la recolección y procesamiento de la información para conocer la calidad de los programas.

En general, estos estudios de extracción cualitativa como Estudios de caso, realizan una evaluación del impacto del e-learning del lado de los profesores y las formas de enseñanza, retomando estudios de otras latitudes. De todos modos, aportan luz sobre ciertos aspectos que hacen a la calidad de estos programas. Así, por ejemplo, mientras algunos sostienen que más allá de complementar las actividades de la clase presencial, se evidencia el aumento de carga de trabajo para los docentes, ya que además de dedicar tiempo para la preparación de sus clases –reales y virtuales–, deben preparar también contenidos y actividades para el sistema tecnológico, por lo cual deberían reconsiderarse y modificarse los contratos laborales de los profesores, lo que redundaría en los costos de esto programas, analizados desde un punto de vista económico-financiero.

Otros consideran los aspectos que afectan la enseñanza por el grado de comunicación entre el profesor y sus estudiantes, la calidad de los contenidos de las clases virtuales, publicados en el sistema, y las actividades adicionales relacionadas con la práctica. Es decir, se consideran problemas de diseño y sobretodo de las características tecnológicas de las plataformas, que incluyan vías de intercomunicación modernas, flexibles, colaborativas, lo que se relaciona con la concepción sociopedagógica, de profesionalización de los tutores y todo ello con los costos.

---

53 Bustamante, A, (2008). Evaluando el impacto del e-learning en las aulas. Seminario de Investigación. http://www.andresbustamante.net/academia/unal/maestria-is/seminario-investigacion-1/estado_arte.pdf.

Otros profesores[54] dicen que se ven beneficiados por la automatización de estos programas, al ahorrar su tiempo por hacer menos repetitivas sus tareas, como la calificación/ evaluación de los aprendizajes, la retroalimentación de los resultados para los alumnos, etc. Del lado de la evaluación del impacto en los estudiantes[55] se tomó en cuenta de evaluar el esfuerzo de los estudiantes por realizar sus tareas en y con las herramientas electrónicas, más allá de la tarea académica en sí misma, lo que depende del sistema implementado, que puede resultar más o menos dificultoso, tedioso, etc. Ello, luego se manifiesta en la efectividad o rendimiento del aprendizaje y, en consecuencia, en la satisfacción del estudiante, que, a su vez, se relaciona con los niveles de conocimiento, manejo y dominio de los profesores en la implementación del sistema tecnológico.

En cuanto al nivel nacional de la Argentina, se presentan algunos ejemplos representativos de universidades públicas, que establecen condiciones para la apertura e incluso diseño y soporte estudiantil de estos programas; pero poco y nada se refieren específicamente a modelos, criterios, indicadores y otros elementos referidos a un sistema de evaluación por un aseguramiento de su calidad.

De este modo, la Universidad Nacional de Cuyo, en el 2007 manifiesta que los proyectos de educación a distancia que integren la oferta educativa de la UNC, deberán incorporar una serie de aspectos que, entre ellos, son: especificar la Población Meta (al especificar con claridad los destinatarios de la propuesta y los requisitos de admisión), o cómo estará conformado el equipo de trabajo (identificando el rol de cada integrante en el proyecto con su grado de capacitación o experiencia necesaria para ello), o la tecnología que se utilizará como soportes electrónicos, o especificaciones acerca de los materiales didácticos, la justificación de su uso, la capacitación docente involucrada, etc. Lo mismo ocurre en la Universidad Nacional de Córdoba, de La Plata (2010), Mar del Plata, etc. en la Argentina.[56]

---

54 D. Slattery, "Using information and communication technologies to support deep learning in a third-level on-campus programme: A case study of the taught master of arts in e-learning design and development at the university of limerick," in International Professional Communication. Conference, 2006 IEEE, 2006, pp. 170-182. citado en Bustamante, A. Op. Cit.

55 Bennett y Pilkington - C. Bennett and R. Pilkington, "Using a virtual learning environment in higher education to support independent and collaborative learning," in Advanced Learning Technologies, 2001. Proceedings. IEEE International Conference on, 2001, pp. 285–288.citado en Bustamante, A. Op. Cit.

56 Se agradece la colaboración de la Dra Susana Marchisio de la UNR, de la Mag. Nora Lizenberg y al Sr. Barletta del Programa de Educación a distancia de la UNLP en la recolección de datos referidos a las fuentes mencionadas.

## 3. INSTRUMENTOS, ESTÁNDARES, INDICADORES Y OTROS FACTORES DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación virtual está atravesando fuertes cambios por la expansión de cobertura, la incorporación de nuevos proveedores tecnológicos con nuevos formatos, nuevas y diversas necesidades –desde el contexto de la crisis económica mundial, hasta la formación para toda la vida, o una capacitación/reciclaje para el mercado ocupacional, y otros que obligan a la formulación de nuevos cuerpos de políticas públicas educativas, como de ciencia y tecnología–, inaugurando para América Latina, el desarrollo de modalidades nuevas de gestión para universidades a distancia/virtuales.

La consideración de criterios e instrumentos, como de indicadores al interior de una práctica de evaluación y acreditación de la educación a distancia virtual, se ve reconocida y fomentada, por ejemplo, con la Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), *que se expide acerca de* la enseñanza abierta y a distancia mediada por recursos tecnológicos, de modo de ampliar el acceso de dichos programas con calidad educativa. Ello *significa un real reto para* la calidad de la educación virtual, cuyos programas y componentes deben ser evaluados de manera continua, a fin de asegurar la calidad de las propuestas formativas.

Por ende, las responsabilidades de evaluar y acreditar las propuestas educativas, a distancia electrónicas de nivel universitario, deben promover el establecimiento no solo criterios, dimensiones y su desglose en indicadores de calidad, sino *estándares comunes e intercambiables,* –que consideren los diseños instruccionales, contenidos, interfaces telemáticas, enfoque metodológico, etc.–, que apunten a recomendar una continua revisión de los planeamientos y funcionamientos de dichos programas, que en este caso, sirvan para regular propuestas de aprendizajes electrónicos puros o mixtos de calidad.

El debate enunciado por la calidad educativa y los criterios y su desglose para su evaluación existió por décadas y sigue existiendo sin acuerdos, más agravado actualmente con las innovaciones tecnológicas educativas. La introducción de las TIC añadió una dimensión técnica al aprendizaje remoto, que requiere articular en esta discusión más amplia sobre criterios, instrumentos y estándares que, para el caso de la educación virtual debe aunar los *standards educativos con los técnicos.*

*Estos son usados por* instituciones y gobiernos para asegurar una cierta predictibilidad del aprendizaje a distancia virtual, consistente, de costo económico y

que llegue, por lo menos, al mínimo nivel de calidad aceptable para la sociedad, aunque muchos profesores/as piensan que ello coarta su creatividad.

Asimismo, existen muchos instrumentos recomendados para desarrollar calidad en los programas educativos virtuales de e-learning que, a partir de los abordajes de un racional gerenciamiento al tratar de asegurar una optimización de las exigencias referidas el proceso educacional, observando su creación, implementación y desarrollo, mediados por TIC. En general, se aplica el modelo QM de satisfacción del cliente y, específicamente, consideran los requerimientos del estudiante para el planeamiento, de modo de poder alcanzar un producto, en este caso, educativo a través de un curso virtual. Modelo que a su vez es aplicable a muchas áreas y contextos.

Entre los diversos instrumentos, como métodos de gestión y recolección de información en una búsqueda de la calidad[57] educativa aplicable a los programas virtuales, se hallan las líneas que enfatizan:

**La calidad de la gestión** de los programas educativos virtuales.

**La medición de la calidad basada en checklists y listas de criterios.** Son herramientas estáticas usadas en general para la selección de software, entornos y plataformas de aprendizaje. Abordaje muy popular porque se piensa que sólo por métodos empíricos se facilita evaluar la efectividad del logro del aprendizaje, incluso sin tener anteriores datos. Sin embargo, muchos de los criterios de calidad definidos como atributos de la efectividad de un programa de aprendizaje, no explicitan y prueban que la calidad exista, aunque se asuma que son efectivos para aprender. En general, se piensa que los programas tecnológicos son efectivos porque las evaluaciones contienen criterios referidos a un "buen diseño de interfaces en pantalla", o a su "técnica usabilidad", y los criterios pedagógicos / didácticos están subrepresentados, que son tanto o más importantes que la distribución tecnológica de información.

**La evaluación de la situación de aprendizaje donde el e-learning se implementa.** Como se percibe, se trata de instrumentos o métodos interrelacionados que focalizan el producto en sí mismo y el proceso que el estudiante realiza. Se requieren bases teóricas y prácticas específicas para establecer los procesos soportados /mediados por tecnología y TIC que afectan evaluar calidad y cómo se aprende de modo virtual.

---

57 Ehlers, Pawlowski, (2004).

### Significación de los estándares de evaluación[58]

Los estándares[59] son especificaciones como declaraciones detalladas y exactas de los requerimientos funcionales y particularidades de algo que quiere construirse, instalarse o manufacturarse. Algunos que se consideran para ello son: 1) la independencia de la plataforma donde se instala el programa virtual y su transportabilidad, 2) el mantenimiento y mejora del curso, 3) la duración de su ciclo de vida, 4) el poder compartir y universalidad del curso.

En la realidad de la evaluación de los programas educativos virtuales, en general, de las universidades hispano parlantes, si bien existe bastante escrito teóricamente acerca de los patrones para evaluar estos programas, grandes ausencias y/o desniveles de aplicación, es la característica que abunda. Ello implica un gran desfase cuando en el sector tecnológico se ha avanzado mucho a este respecto, abundan y se aplican estándares por Ej. para el intercambio de paquetes entre sistemas, la construcción de objetos de aprendizaje, cuando aún no es una actividad común entre quienes desarrollan contenidos, por ejemplo, punto fundamental, entre otros, para el crecimiento serio[60] de un *e-learning de calidad.*

### Algunos estándares a tener en cuenta para la evaluación de programas educativos virtuales de nivel superior

Los indicadores correspondientes a los estándares deberían emerger como desglose consensuado realizado con los líderes y usuarios del programa en cuestión. Considerarían:

- Planeamiento estratégico y táctico del programa: visión, misión, objetivos y metas.
- Inversiones establecidas y aseguradas a corto y largo plazo.

---

58 Recreado y contextualizado por la autora para el tema de evaluación de programas, a partir http://www.importanceofphilosophy.com/Epistemology_StandardOfEvaluation.html.

59 La Real Academia Española (2003) dice que un estándar es un patrón, una tipificación o una norma de cómo realizar algo.

60 Contar con repositorios de objetos de aprendizaje que se comuniquen con los LCMS, con los LMS y con otros sistemas de administración de contenidos, como bibliotecas digitales, favorecerá la reutilización y permitirá tener más contenidos a menos costos. Los paquetes de contenido ya son interoperables con las plataformas, pero para crear una interoperabilidad entre sistemas y organizaciones, se deben implementar el resto de las especificaciones, como que se tengan entornos convergentes con la interoperabilidad para el intercambio de recursos, combatir la duplicidad de esfuerzos y, así acceder a sistemas más eficientes, expandibles y fácilmente escalables que favorezcan el desarrollo y la expansión del e-learning, con calidad.

- Contexto social y organizacional en donde se inscribe el programa.
- Infraestructura: hardware, software, servicios informáticos de soporte, comunicaciones, plataforma/s usadas y su comparabilidad / compatibilidad, reusabilidad, interoperabilidad de recursos tecnológicos de software, open source, minería de datos, etc. como información a gestionar y previstos para colectar/procesar para un aseguramiento de calidad del programa, aprendizaje, enseñanza virtuales, etc.
- Estudiantes.
- Profesorado, docencia y tutorías.
- Diseño y desarrollo curricular.
- Diseño y producción de materiales, selección y combinación.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Gestión, administración y gobierno.
- Investigación evaluativa del programa y de los materiales electrónicos: modelos, instrumentos, etc.
- Extensión comunitaria y estudios de impactos (empleos, aumento de la productividad, desarrollo de la e-ciudadanía, etc.).
- Grado de aceptación social del programa virtual: percepción y actitudes comunitarias y sectoriales (educadores, alumnos, sindicatos, padres de estudiantes, futuros empleadores, etc.) de la educación administrada por TIC.
- Rendición de cuentas.

El uso de estándares para e-learning, así desprendidos de criterios que se discuten y consensúan, contextualizados según los diversos programas, va a crecer[61] en los próximos años y generará nuevas posibilidades y desafíos, expectativas y una redefinición de su aplicación hacia un mayor vigor del *e-learning*.

## 4. ORIENTACIONES GENERALES DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN TÉRMINOS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Partiendo de los nuevos escenarios y agendas educativas que formulan renovadas tendencias y marcos teórico-prácticos de la educación superior y a distancia, en especial, más aún con el atravesamiento de las TIC, nuevos criterios de

61 Pensar en China que se expande cada vez más y que posee educación a distancia desde hace rato.

políticas públicas, deberían ser tomadas en cuenta. Se tiende al incremento del mejoramiento de la calidad de dichos programas, que deberían orientar lineamientos de acción para robustecer las fortalezas logradas por cada programa dentro de los marcos especializados del área en estos últimos decenios y superar las debilidades registradas.

Entre unas posibles sugerencias de lineamientos de política de aseguramiento de la calidad, dentro de un momento oportuno para instalar la discusión, como de real ayuda parta establecer estrategias y soportes para el mejoramiento de los programas virtuales, se enumeran:

- Fortificar las políticas de gestión de la información y de conocimiento, que son centrales para contribuir a organizar el marco macro legal de políticas publicas generales y especializadas sobre calidad educativa y a distancia/virtual, de impacto sistémico.
- Observar y atender, para la formación, capacitación, supervisión, etc. de algunos de los siguientes "procesos facilitadores",[62] que podrían obrar como criterios de evaluación, al expresar QUÉ se está alcanzando, indiquen CÓMO sería la gestión que contribuiría a promover y obtener calidad de los programas educativos virtuales superiores. Se trata de considerar el liderazgo y estilo de gestión del programa, la política y estrategias adoptadas, la formación/capacitación de los encargados de roles y funciones, velar por un uso inteligente y planeado de los recursos y generar alianzas para la sostenibilidad, según los usuarios de los programas virtuales a distancia, cuidar la sustentabilidad, evaluar los procesos y resultados globales, en términos del desarrollo de las personas y la sociedad, entre otros.
- Decidir acerca de una combinación de enfoques y tecnologías para una elaboración de estándares aplicativos a partir de perspectivas cuantitativa y cualitativa, aunque sea terreno controversial y de vertiginoso cambio, incorporando en las épocas de crisis que se viven, tanto los cálculos de reducción de costos, seguridad en las inversiones y atrapar al esperado nuevo mercado de potenciales usuarios de educación virtual, como el análisis de prácticas interesantes en términos de un aprendizaje pleno[63] por parte de los estudiantes.

62 http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos/capitulo91.pdf.

63 Perkins, D. (2009). El aprendizaje pleno. Paidos. Bs.As.

- Trabajar para soluciones creativas contextuales de flexibilidad, reusabilidad, transparencia y comparabilidad, que son aceptadas internacionalmente, al clasificar los estándares según los procesos, productos y competencias.
- Intercalar como estándares tecnológicos para el aprendizaje aquellos que incluyen la interoperabilidad de componentes de los entornos de aprendizaje, los sistemas de autoría, los sistemas de manejo del aprendizaje (LMS) articulados con los recursos y servicios para el aprendizaje. Se contempla así una variedad de estándares para el contenido, gestión, actores y contextos de los diversos programas distancia con factores de la tecnología educativa (apropiada y crítica[64]) y la didáctica.
- Atender la formación/capacitación docente de estos programas para conocer y comprender un uso efectivo, el potencial educativo de las tecnologías digitales combinadas según contenidos y, además, aplicables en los procesos de aprendizaje y en las prácticas de enseñanza del aula virtual.
- Existen algunos prerrequisitos de estos programas sin los cuales no irían a funcionar y sus evaluaciones no serían justas ni representativas si se trata de propuestas formativas que persiguen la e-inclusión y la equidad para con los estudiantes y profesores, si ellos no poseen el dominio de las TIC o de las nuevas plataformas tecnológicas, la ejecución de una alfabetización digital en el conocimiento y uso de los nuevos medios y lenguajes audiovisuales convergentes digitalmente también en los nuevos formatos de comunicación colaborativa, es central para desarrollar y luego evaluar nuevas habilidades y competencias, aún infrecuentes,[65] y que son motores de los programas de referencia.

Estas líneas, más que tendencias, son retos de efectos profundos en la manera de cómo se experimentarían los lineamientos políticos frente a emergentes programas educativos altamente tecnologizados, que cada vez abundan más en los programas virtuales.

---

64 Fainholc, B. Tecnologia Educativa Apropiada y Critica. En Wikipedia.

65 La baja velocidad en la apropiación de la tecnología por parte del sector educativo puede deberse, entre otras causas, a que los docentes han sido formadores como usuarios y no como líderes en el diseño y la implementación del uso de las tecnologías para programas virtudes innovadores.

## 5. TENDENCIAS Y CONCLUSIONES GENERALES Y ALGUNAS PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES Y PAÍSES

La práctica de la evaluación de la calidad de programas, debería tener en cuenta y observar para su gestión y liderazgo, los principios de "igualdad de oportunidades, "respeto a la diversidad" y "pluralidad de ideas", entre otros, como la obligación de difundir públicamente todos las informaciones, sus decisiones y actos de gestión.

Se estima que ello facilitará una evaluación integral y comprehensiva, llevada a cabo tanto por evaluadores externos, pares y autoevaluaciones institucionales[66], al integrar a los estudiantes, profesores/tutores, graduados, diseñadores, supervisores, representantes de la comunidad ocupacional y ciudadana, que es la receptora de los productos formados a distancia, etc.

Se observa e infiere que, en general, ninguno de los programas implementados hacen referencia expresa a criterios e indicadores de evaluación, a sus estándares de valoración, ni los procesos y formas de obtención de las evidencias y de información, de cada uno de los elementos evaluados, por lo cual, a su vez, se infiere que los mismos están estructurados en forma muy genérica y poco científica.

El fortalecimiento de una coordinación interna de áreas y direcciones de cursos, carreras, etc. para verificar y contrastar contenidos mínimos, ampliar el servicio tutorial, preservar la identidad a distancia o mixta, abierta con una organización curricular flexible, formar a los profesores de modo continuo en la interacción educativa mediada por tecnologías, etc. fortificarán los rasgos identitarios de los programas educativos virtuales, en este caso universitarios. Todo ello tenderá a propiciar no sólo la democratización, cooperación y solidaridad en los procesos de evaluación, sino mantener el espíritu innovador y de mejoramiento de la calidad de las propuestas que deberían caracterizar a la educación a distancia virtual.

Es una pena que Argentina no posea aún estándares locales y que en América Latina existan algunos pocos esfuerzos aislados para elaborarlos y aplicarlos. En general, dichos esfuerzos se inspiran más en las líneas europeas, que se apoyan en

66 Autoevaluación institucional: proceso complejo de acciones reflexivas y valorativas mutuas y compartidas realizada por todos los protagonistas de un institución /programa educativo, sobre aspectos organizacionales, curriculares, contextuales, socio-culturales, tecnológicos, de gestión, etc. que interactúan e interdependen para producir procesos y resultados de calidad educativa.

las propuestas globales, por ejemplo de las EQO: European Quality Observatory; QUAL-E-LEARNING: Quality in E-learning; SEEL: Supporting Excellence in E-learning; SEEQUEL: Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning standards, etc., que en los contextos locales.

Sin embargo, cada vez más se comienzan a aceptar las propuestas de aprendizaje electrónico, abierto y de formato mixto[67] (o blended learning), donde la profesionalización y especialización de las personas que toman cuenta del diseño curricular mediado por las TIC, el diseño del sitio web, las interfaces comunicativo-pedagógicas y los materiales, la implementación del proyecto y los tutoriales de los aprendizajes remotos y su evaluación/investigación de los programas y materiales (repositorios, recursos abiertos, etc.), son muy importantes y deben ser revisados, controlados, etc.

Es necesario entonces, estructurar modelos específicos de evaluación y acreditación orientados a estándares de valoración con instrumentos, procesos y formas de obtener evidencias de cada uno de los componentes evaluados, lo cual sería es un serio trabajo a emprender en futuras investigaciones evaluativas como insumos para políticas de aseguramiento de la calidad.

De este modo se abarcarían y articularían cánones comunes para todos los programas de este perfil, incluso continuando modelos internacionales correspondientes a los tiempos de integración por bloques de países (como es en la Unión Europea y otros más incipientes), al igual que considerar criterios específicos según contextos, usuarios, disciplinas o contenidos, finalidades, etc.

Para la Argentina, en especial, se requiere profundizar la articulación de una gestión federal que sostenga, actualice y fortalezca la trayectoria recorrida, promueva condiciones para lograr crecientes niveles de calidad y traduzca las potencialidades de la educación a distancia en propuestas educativas que atiendan la diversidad y la inclusión.

67 Fainholc, B. (2009). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. Investigación realizada en la UNLa Plata, Bs. Aires, Argentina, Publicada por ILCE, México.

## BIBLIOGRAFÍA Y WEB GRAFÍA CONSULTADA


Baker, K.; Scout, H.; Zuehl, J. & Johasen, J. (2007). *Distance education and the six regional accrediting commissions: a comparative analysis.* (ERIC Documento Reproduction Source Nº Ed495650).

Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maleta, M.; Siufi, G.; & Wagenaar, R. (2007). Tuning América Latina: reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina (2004-2007). Bilbao: Universidad Deusto.

Brunner, J. (1999). Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano. Seminario Internacional: Evaluando la Evaluación de la Red Internacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior /INQAAHE. Santiago, Chile. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res110/txt5.htm.

Bustamante, A. (2008). Evaluando el impacto del e-learning en las aulas. Seminario de Investigación. Seminario I de Investigación. http://www.andresbustamante.net/academia/unal/maestriais/seminario-investigacion-1/estado_arte.pdf.

Caswell, T.; Shelley, H.; Jensen, M. & Wiley, D. (2008). Open educational resources: enabling universal education. International Review of Research in open and distance Learning.

http://www.irrodl.org/ index.php/irrodl.

Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia. Estándares de Calidad. Recuperado el 12 de junio de 2008, de http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/internas/acerca.html.

Colás, B. P.; Jiménez, R., & Rodríguez, M. (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. Revista Electrónica de la Universidad de Salamanca. Volumen 6. Recuperado el 23 de abril, 2008. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_colas_rodriguez_jimenez.htm.

Correa, G. J. (2004, 15 de julio). ¿Calidad educativa on line?: análisis de la calidad de la educación universitaria basada en Internet Pixel-Bit. (Versión electrónica). Revista de Medios y Educación, 24, 11-42. http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=974992 (Revista) ISSN 1133-8482.

Ehlers, U-D and Pawlowsky, J.M. (2009). Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning, Berlin, Germany.

Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. (Versión electrónica), Revista de Educación a Distancia, 12. http://www.um.es/ead/red/12/.

_____. (2008). Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia. Santillana, Bs. Aires.

_____. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior, RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 7, Núm. 2 (2010)UOC, Catalunya, España.

_____. (2010). Diccionario de tecnología educativa. Edit. Alfagrama, Buenos Aires.

_____. (2011). Tecnología Educativa Apropiada y Crítica. Wikipedia.

García A. L. (1998). Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. (versión electrónica), Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 1, 63-85.

http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1- 1/indicadores_para_la_eduacion.pdf.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M, Domínguez Figueredo (2007). De la educación distancia a la educación virtual. Edit. Ariel. Madrid, Calidad de la educación a distancia.

García Orozco, J. (2010). Gestión de la información y el conocimiento. Observatorio para la educación en ambientes virtuales. UDGVirtual. Guadalajara, México.

Legon, R. (2001). Comparison of the Quality matters rubric to Accreditation Standards for Distance learning, QM Quality matters, CHEA - Council for Higher Education Accreditation.

Martínez, C.; Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos. (Versión electrónica). Revista Educación XX1, 8, 35-65.

http://www.uned.es/ educacionXX1/2005-08.htm.

OCDE. (2008). Instituto de Tecnologías educativas. Currente practice, international comparative research evidence and policy impications, Working paper Nº 44. Paris. www.ite.education.es.

Rama, C. (2008). Compl. Marco regulatorio de la educación a distancia en América Latina. UNAD, Virtualeduca. ICDE. Bogotá. http://www.claudiorama.name/sites/default/files/El%20marco%20normativo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf.

_____. (2008). Las tendencias de la educación superior en América latina y el Caribe. Tomo I y II, Asamblea Nacional de Rectores (ANT), Lima, Perú. ISBN.

_____. (2008). Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento". UNSL (Universidad Nacional de San Luís), 3 edición, Argentina.

_____. (2008). "Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina". Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, Universidad Central de Ecuador, Quito, Ecuador.

_____. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias". Ediciones Unicaribe. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN 978-9945-416-13-8.

Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 2.

http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_ 1.htm.

S.-W. Chou and C.-H. Liu, "Learning effectiveness in web-based technology-mediated virtual learning environment," in System Sciences, 2005. HICSS '05. Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on, 2005, p. 3a.

Sangrà. A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. (Versión electrónica). Revista de Tecnología de la Información y Comunicación Educativas. (6).

http://www.uoc.edu/web/ esp/art/uoc/0106024/sangra.html.

Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia (versión electrónica). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RSC). 13 (1) UOC.

http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf.

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2000a). Manual de acreditación del sistema nacional de acreditación de la educación superior-San José. Recuperado el 10 de abril de 2008, de http:// www.sinaes.ac.cr.

_____. (2000b). Adendum al Manual de acreditación del sistema nacional de acreditación de la educación superior para atender a las particularidades de la educación a distancia. San José. Recuperado el 15 de junio de 2008, de http://www.sinaes.ac.cr/instrumentos.htm.

_____. (2000c). Guía de autoevaluación para programas y carreras de educación superior.

# Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y la educación en línea

*Alvaro E. Padilla Omiste*
*Doctor en Educación. División de Programas de Postgrado. Universidad Militar de las Fuerzas Armadas.*

*Ramón J. Daza Rivero*
*Magíster en Educación. División de Programas de Postgrado. Universidad Militar de las Fuerzas Armadas.*

## RESUMEN

El presente trabajo, desarrollado por encargo del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, CALED, tiene como objetivo presentar la situación actual o "estado de la cuestión", respecto del desarrollo y consolidación de la legislación sobre la educación superior a distancia y en línea en Bolivia. Para su elaboración, se han consultado fuentes originales, publicaciones y documentos institucionales y trabajos previos realizados sobre el tema, efectuados por investigadores y estudiosos pertenecientes a diferentes instituciones de educación superior.

Para una mejor comprensión se resumen en los antecedentes algunos elementos de la estructura de la educación superior en Bolivia, describiéndose en el marco legal a la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación Boliviana, el Estatuto Orgánico de las Universidades Públicas y Autónomas y sus reglamentos específicos, el Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia y un proyecto de ley para la organización de universidades virtuales, actualmente en tratamiento por la Asamblea Legislativa. Posteriormente se señalan los aspectos normativos de la educación a distancia en las universidades públicas y autónomas y en las universidades privadas con las correspondientes conclusiones que se desprenden del estudio, las que evidencian que, aunque con severas limitaciones políticas y estructurales, las instituciones de educación superior bolivianas vienen avanzando, con morosidad y sosiego, en la aplicación de las modalidades de educación a distancia y en línea, que pese a contar con algunas normas de calidad, las mismas no son aún de aplicación corriente.

## ABSTRACT

The work for Latin American and Caribbean Institute for Quality in Distance Education, CALED, aims to present the state of the art of distance education in higher education institutions at Bolivia. Authors have consulted original sources, publications and institutional documents and previous work on the subject, conducted by researchers and scholars from different institutions.

Relevant elements of the structure of higher education in Bolivia, describing legal under the State Constitution, the Bolivian Education Law, the Organic Statute of the Public Universities and Autonomous their specific regulations, the General Rules of Private Universities of Bolivia, and a bill for the organization of virtual universities is currently under treatment by the Legislature are presented. Subsequently regulatory aspects of distance education in public universities and autonomous and private universities with the appropriate conclusions from the study are identified, showing that, with severe constraints, Bolivian higher education institutions are slowly implementing distance education although quality assurance for this modality of study has not become yet a current policy at national level.

## 1. ANTECEDENTES

La formación profesional o formación en el nivel terciario y la formación del cuarto nivel[68] están administradas por el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, parte integrante del Sistema Educativo Plurinacional, que en Bolivia se constituye en el espacio educativo de formación profesional, de grado y postgrado, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresados en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado.

De acuerdo a lo dispuesto por la Ley de la Educación,[69] conocida también con los nombres de dos educadores indígenas, uno de ellos Avelino Siñani, de la etnia aimara, y el otro, Elizardo Pérez, el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional comprende:

---

68 Daza Rivero R, Padilla Omiste A, Roca Urioste V. Informe de la Educación Superior en Bolivia, 2000-2007. "J.V." E, editor. Cochabamba, 2008.

69 Ley Nº 070 Ley de la Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", La Paz. 2010.

- La formación de maestros y maestras.
- La formación técnica y tecnológica.
- La formación artística.
- La formación universitaria.

1) La formación de docentes se imparte en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras a cargo del Estado. Estas son en Bolivia las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestros y maestras. Sus planes de estudios son únicos en todo el territorio del Estado. Comprenden la formación general y especializada en cinco años de estudio; su conclusión y aprobación otorga el grado académico de licenciatura y el correspondiente título profesional.

2) La formación superior técnica y tecnológica desarrolla programas de formación profesional en el nivel técnico; está orientada a generar emprendimientos productivos en función de las políticas de desarrollo del país. Se desarrolla en los siguientes niveles:

a) Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos de carácter fiscal, privado o de convenio. Forman profesionales en el campo técnico y tecnológico a nivel de técnicos medios y técnicos superiores, además de cursos regulares de educación continua y capacitación permanente.
b) Las Escuelas Superiores Tecnológicas Fiscales, de régimen únicamente fiscal, tienen carácter complementario de formación especializada, a nivel de licenciatura para profesionales técnicos superiores.

3) La formación superior artística ejecuta programas de formación destinados al desarrollo de capacidades, competencias y destrezas artísticas, articulando teoría y práctica, para el fortalecimiento de las expresiones culturales y el desarrollo de las cualidades creativas de bolivianas y bolivianos. Se desarrolla en la siguiente organización:

a) Centros de Capacitación Artística. Desarrollan programas de corta duración. Tienen carácter fiscal, privado o de convenio.
b) Institutos de Formación Artística. Son espacios educativos que realizan programas de formación artística a niel de técnico medio y técnico superior. Son instituciones fiscales, privadas o de convenio.
c) Escuelas Bolivianas Interculturales. Se constituyen como instituciones fiscales que desarrollan programas específicos de formación profesional a nivel de licenciatura en las diferentes expresiones artísticas.

4) La formación universitaria, se caracteriza por ser un espacio académico de formación de profesionales, del desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad, para contribuir al desarrollo productivo del país expresado en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva, desde diferentes saberes y campos del conocimiento, en el marco de la Constitución Política del Estado. Los niveles y grados académicos reconocidos en la formación universitaria son:

- A nivel de grado: Técnico Superior y Licenciatura.
- A nivel de postgrado: Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Post-doctorado.

Integran la formación universitaria del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional cincuenta y nueve instituciones de educación superior, clasificadas de la siguiente manera:[70]

1. Once universidades públicas y autónomas; las mismas son financiadas por el Estado, gozan de autonomía y se rigen por lo establecido por la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación y sus propios estatutos y reglamentos. Son coordinadas por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), constituido en el organismo central de coordinación y programación, de acuerdo a un plan de desarrollo, según el mandato constitucional. Adicionalmente, dos universidades están adscritas al CEUB: la Universidad Católica San Pablo y la Escuela Militar de Ingeniería.
2. Treinta y ocho universidades privadas. Se rigen por lo establecido en la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación, el Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia, sus estatutos y reglamentos. Se rigen por las políticas, planes y programas autorizados por el Ministerio de Educación. Son financiadas con aportes y capital privados. En Bolivia existen 38 universidades privadas.

70 Dirección General de Educación Superior Universitaria. Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación. La Paz: Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional; 2011.

3. Tres universidades indígenas, una por cada piso ecológico que tiene Bolivia. Son instituciones académicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de los pueblos indígena originariamente campesinos, financiadas por el Estado. Son autorizadas por el Ministerio de Educación y están normadas por una reglamentación específica, y sometidas a las disposiciones de la Constitución Política del Estado y a la Ley de la Educación.

4. Las universidades de régimen especial. Son instituciones académicas de carácter público, financiadas por el Estado. En lo institucional se encuentran bajo la protección del Ministerio de Defensa y del Ministerio de Gobierno (Interior). En lo académico, bajo la dependencia del Ministerio de Educación.

   Estas universidades son, la Universidad Militar y la Universidad Policial. Ambas se rigen por la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación y una reglamentación especial aprobada por el Ministerio de Educación.

   La Universidad Pedagógica corresponde también a las de régimen especial; tiene carácter postgradual en el campo de las ciencias de la educación, dirigida a la formación del cuarto nivel de los maestros y maestras graduados en las licenciaturas de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras. Está regulada por la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación y las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación.

5. La Universidad Andina "Simón Bolívar", con sede en Sucre, que tiene un carácter internacional, al responder a acuerdos de los países andinos.

Las instituciones de educación superior universitaria, integrantes del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, son las universidades reconocidas constitucionalmente por el Estado; forman parte del Sistema Educativo Plurinacional y se constituyen en las *Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia.*

Los procesos de aseguramiento de la calidad en las Universidades del Estado (públicas y autónomas, privadas, de régimen especial e indígenas) están a cargo de la *Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior APEAESU,* la misma que supervisa y desarrolla procesos de autoevaluación, evaluación externa y evaluación social con fines de mejoramiento de la calidad y acreditación. Esta es definida como la certificación de la calidad, cuando los resultados de los procesos de evaluación, sean positivos.

## 2. MARCO LEGAL

A partir de la vigencia de la nueva Constitución Política del Estado, aprobada en referendo de 25 de enero de 2009 y promulgada el 7 de febrero de 2009,[71] Bolivia, en general, y su educación, en particular, están desarrollando procesos importantes de transformación en sus principales instituciones.

La Constitución Política del Estado, en su Capítulo VI, Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, contiene cinco secciones; de ellas, tres se ocupan específicamente de la temática educativa y dos, indirectamente, del campo educativo. Estas se refieren a las materias culturales, deportivas y de recreación.

La Sección Primera contiene los artículos 77º al 90º. Resaltan entre todos ellos los artículos 77º y 80º. *El primero señala que la educación constituye la función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.* El segundo se refiere a la educación integral señalando, *la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación está orientada a la formación individual y colectiva, al desarrollo de competencias actitudes y habilidades físicas e intelectuales que vinculen la teoría con la práctica productiva, a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio, para vivir bien. Su regulación y cumplimiento, serán establecidos por ley.*[72]

La Sección Segunda contiene los artículos 91º al 97º. Resalta el artículo 91º por señalar específicamente, por una parte, las funciones de la educación superior y, por otra, la misión de la educación superior, la cual es intercultural, intracultural y plurilingüe y *tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional, desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social, promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social; para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.* Este mismo artículo señala la conformación de la educación superior en Bolivia, al sostener que la misma está integrada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados. Los artículos 91º

71 Nueva Constitución Política del Estado, 2009.

72 Constitución Política del Estado: Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales. La Educación. Artículos 77º al 90º; Ed. UPS, La Paz, 2009.

al 93º se refieren al funcionamiento de las universidades públicas y autónomas, así como a sus derechos y obligaciones. El artículo 94º, en sus tres secciones, toca los aspectos de derechos y deberes de las universidades privadas; y, finalmente, el artículo 95º se refiere a los deberes y funciones comunes de las universidades del Estado en aspectos referidos a la interculturalidad, el diálogo de saberes, el plurilingüismo (idioma nativo, castellano, idioma extranjero) y la divulgación de las lenguas de los pueblos indígenas originarios campesinos. El artículo 96º tiene que ver con la formación y capacitación de docentes y con la carrera y escalafón docente.

El postgrado o formación del cuarto nivel, ha sido constitucionalizado. Es así que el artículo 97º señala que la formación postgradual en sus diferentes niveles tendrá como función fundamental la cualificación de profesionales en diferentes áreas, a través de procesos de investigación científica y de generación de conocimientos vinculados con la realidad para coadyuvar con el desarrollo integral de la sociedad. La formación postgradual es coordinada a través de una instancia integrada por todas las universidades del Estado.

La Sección Cuarta, en su artículo 103º, que contiene tres numerales, se ocupa del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de la investigación científica, técnica y tecnológica en beneficio del interés general. Señala que el Estado asume como política de ciencia y tecnología, la implementación de estrategias destinadas a la incorporación del conocimiento científico y la *aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación*. El Estado, las universidades, las empresas productivas y de servicio públicas y privadas y las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desarrollarán y coordinarán procesos de investigación, innovación, promoción, divulgación, aplicación y transferencia de ciencia y tecnología para fortalecer la base productiva e impulsar el desarrollo integral de la sociedad.[73]

La aplicación de las *nuevas tecnologías de la información y comunicación* a las que se refiere el artículo 103º del texto constitucional, *es la única alusión o mención que sobre las NTICs.* realizan las nuevas disposiciones legales bolivianas en el campo de la educación (Constitución Política del Estado y Ley de la Educación). Situación que en la anterior normativa, tal es el caso del Código de la Educación Boliviana, aprobado por la Ley Nº 1565, que estuvo vigente entre julio de 1994 y diciembre de 2010, no ocurría. Por ejemplo, el artículo 9º de dicho Código señala-

73 Constitución Política del Estado: Sección II Educación Superior. Artículo 91º. Ed. UPS, La Paz, 2009.

ba que las Áreas de la Educación Formal y de la Educación Alternativa están atendidas por *cuatro tipos de modalidades:* de aprendizaje, de lengua, de docencia y de atención. En esta última fueron incorporadas *las modalidades presencial y a distancia, con el apoyo de los medios de comunicación*. Esta situación permitió el inicio de un proceso de educación a distancia en el antiguo Sistema Educativo Nacional, y fue el origen del desarrollo de la educación superior virtual en Bolivia y utilización de las nuevas tecnologías, como apoyo a los procesos docente-educativos en la educación superior universitaria.

Lamentablemente, la omisión de la educación a distancia y el empleo de las nuevas tecnologías en la recientemente aprobada legislación educativa boliviana, limitará la implementación en unos casos y el avance, en otros, de la educación a distancia y en línea.

## 3. MARCO REGLAMENTARIO DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

El Reglamento General de Universidades Privadas de Bolivia[74] permite a las universidades privadas certificadas como plenas, solicitar al Ministerio de Educación autorización para la apertura de nuevas carreras o programas de pregrado, "en las modalidades presencial, semi-presencial y a distancia, y programas de postgrado, en las modalidades presencial, semi-presencial, a distancia y virtual". (Art. 77º).

Un capítulo completo (Cap. 15º) de dicho Reglamento regula el funcionamiento de las modalidades semi-presencial, a distancia y virtual, a las que describe como modalidades de enseñanza alternativas a la modalidad presencial, reconociendo que, de regirse estrictamente a lo establecido en el mencionado Reglamento, la formación de profesionales tendría el mismo nivel de la modalidad presencial (Art. 118º).

La apertura de carreras o programas en las modalidades semi-presencial, a distancia y virtual, se limita a las universidades privadas certificadas como plenas y únicamente en el nivel postgradual[75] bajo "Resolución Ministerial expresa" y con exclusión de carreras "con alto contenido práctico", como las carreras de ciencias de la salud (Art. 119º).

---

74 Reglamento General de Universidades Privadas, 2001.

75 Padilla A. Diagnóstico de la educación superior virtual en Bolivia. IESALC-UNESCO. Caracas: 2003.

De acuerdo al Reglamento señalado, las universidades privadas se encuentran clasificadas en dos categorías: las universidades privadas iniciales en proceso de consolidación institucional y las universidades privadas plenas, que adquieren dicha categoría previa evaluación institucional; situación que las faculta, entre otros aspectos, a ofertar carreras, programas y cursos bajo la modalidad semi-presencial, a distancia y virtual.

La modalidad a distancia es caracterizada en este Reglamento "… por la separación física entre alumnos y profesores" y por "las interacciones entre ellos", que se realizan "a través de mecanismos impresos, mecánicos o electrónicos, que deben garantizar la formación y aprendizaje". Se reconoce a esta modalidad como "un proceso sistemático" que implica "establecer y definir claramente los objetivos de aprendizaje, componentes, interrelaciones y mecanismos de control de calidad intra y extra programáticos, procedimientos de obtención, seguimiento y control de información académica, que permita asegurar la regularidad de las actividades de formación". (Art. 122º).

La virtualidad se describe como una modalidad semi-presencial y se caracteriza por el uso de una plataforma informática en el medio virtual mediante "un conjunto de técnicas y procesos de estudio e investigación académica que se caracteriza por la interactividad entre el estudiante y sus docentes, sus compañeros de estudio y los materiales multimedia puestos a su alcance a través de la red Internet", destacando que "cierto número de esas actividades deben desenvolverse en la modalidad presencial" y restringiendo también su aplicabilidad al nivel postgradual de las universidades privadas plenas. (Art. 123)

El artículo 125º describe las características de la modalidad a distancia, señalando que sus "elementos componentes" son comunes a toda modalidad educativa y que la expresión "a distancia" debe entenderse como la referida a "los límites físicos del '*campus*' universitario", donde la relación de distancia entre estudiante y docente está referida al hecho de que "el estudiante no tiene un profesor frente él" y al uso de textos programados, o módulos autoinstruccionales. Desde el punto de vista académico de la comunicación, se señala que la misma está basada en programas de enseñanza sustentada en "módulos, tele educativa, tele conferencia e Internet" y el compromiso estudiantil de su cumplimiento.

Comparativamente, el artículo 126º señala para la modalidad virtual, elementos comunes a toda modalidad educativa, definiendo el medio virtual de enseñanza-aprendizaje, como un "entorno comunicacional de alta tecnología que se organiza y desarrolla mediante diversos programas (software) que simulan un

espacio físico en una plataforma informática o *campus* virtual, a la que acceden docentes y alumnos mediante el computador personal *(personal computer, PC)".* Por lo demás, como requisito de graduación de las modalidades "a distancia" y virtual" se establece únicamente el examen de grado y/o la tesis (Art. 127º).

En cuanto a la capacidad para soportar estas modalidades, el Art. 127º señala que deberá contarse con "la infraestructura adecuada" y los "recursos de aprendizaje necesarios" para el funcionamiento de las actividades académica y administrativas, así como los recursos didácticos, el equipamiento tecnológico apropiado y otros servicios adicionales para el desarrollo de las actividades académicas que aseguren un proceso de enseñanza de calidad.

Para la modalidad de enseñanza virtual, el mismo artículo exige, adicionalmente, la existencia de una "infraestructura virtual" en la que se considera "una plataforma informática como base de un *campus* virtual completo", el que, como mínimo, debe ofrecer al usuario servicios de acceso a materiales multimedia de aprendizaje interactivo en línea *(on line)* "mediante un equipo personal de acceso a la red informática y al portal de la universidad", así como correo electrónico en línea *(on line)* para el acceso directo a consultores, tutores y órganos de gestión o administración de la universidad", además de acceso a servicios de "chat", a la biblioteca virtual de la universidad y de bibliotecas virtuales "de otras universidades y centros nacionales y extranjeros", amén de "servicios de asistencia al estudiante, en línea *(on line)".*

En su artículo 131º, el Reglamento autoriza el establecimiento de convenios con universidades nacionales y/o extranjeras, para desarrollar conjuntamente las modalidades semi-presencial y a distancia en el nivel de pregrado y "únicamente universidades extranjeras en la modalidad virtual".

El capítulo décimo sexto está dedicado íntegramente a regular, en cinco artículos (132º a 137º), el funcionamiento de las universidades privadas virtuales en lo referido a su categorización (iniciales y plenas) y las aplicaciones básicas o servicios telemáticos de que deben disponer para funcionar como tales.

### Educación a Distancia (Universidades Virtuales)

Desde el año 2008 se encuentra en discusión de la Comisión de Desarrollo Humano de la Cámara de Diputados un proyecto de ley (PL-026/2008) por el que "se encomienda al Ministerio de Educación y a las Prefecturas de departamento (hoy Gobernaciones) la gestión, ejecución y asignación de recursos técnicos y económicos necesarios, para crear universidades virtuales, con capacidad de for-

mación técnica superior y licenciatura". El proyecto mencionado ha sido dirigido en consulta a las universidades del Estado. Se espera un pronunciamiento de éstas antes de conocerse el criterio del Órgano Ejecutivo, para su posterior consideración por parte de la Asamblea Legislativa.

El Cuadro 1 resume el número de programas de grado y postgrado ofrecidos por las universidades bolivianas, así como las modalidades de atención: presencial, semipresencial y a distancia.

## 4. REGULACIONES DEL SISTEMA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y AUTÓNOMAS

Las universidades públicas y autónomas se encuentran bajo la protección del Estado. Desarrollan sus actividades de acuerdo con lo establecido por los artículos 92º y 93º de la Constitución Política del Estado, por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y sus reglamentos específicos, por la Ley 70, Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

El gobierno de las universidades públicas y autónomas se ejerce mediante las siguientes instancias: El Congreso Nacional de Universidades, que es el órgano superior de gobierno y la máxima autoridad. Se reúne cada cuatro años y extraordinariamente, a solicitud de cinco o más universidades. La Conferencia Nacional de Universidades es el órgano de gobierno que, entre uno y otro congreso, asume la dirección máxima de las universidades públicas y autónomas. Se reúne ordinariamente dos veces por año y extraordinariamente, cuando lo solicitan tres o más universidades. Los Órganos Nacionales de Asesoramiento, como la Reunión Académica Nacional (RAN), son instancias de asesoramiento académico, de investigación y de interacción social; se reúnen cuando la Conferencia de Universidades así lo requiere o a convocatoria del CEUB.

Las experiencias de las universidades públicas y autónomas en materia de educación a distancia son variadas. La Resolución 14 II-IX de la Reunión Académica Nacional, aprobada con Resolución Nº 02/2000 de la III Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades, Trinidad, 31 de agosto de 2000, recomienda la incorporación de programas semi - presenciales y educación a distancia.

En la III-IX Reunión Académica Nacional, aprobada con Resolución Nº 04 de la VIII Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades en Cochabamba, el 30 de agosto de 2001 se aprobó el documento: "Educación a Distancia" para el curso Pre Universitario de la Carrera de Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz.

Cuadro 1

**NÚMERO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS Y MODALIDADES DE ATENCIÓN**

| Tipo de universidad | Nº | UAD* | Programas de Pregrado | | | | | Programas de Postgrado | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Nivel | Cant. | Modalidad | | | Nivel | Cant. | Modalidad | | |
| | | | | | Presenc. | Semi-presencial | A distancia | | | Presenc. | Semi-presencial | A distancia |
| Públicas Autónomas | 11 | 83 | TOTAL | 591 | 591 | 0 | 0 | TOTAL | 279 | 187 | 88 | 4 |
| | | | Auxiliar | 15 | 15 | 0 | 0 | Diplomado | 25 | 0 | 25 | 0 |
| | | | Técnico Medio | 23 | 23 | 0 | 0 | Especialidad | 85 | 81 | 3 | 1 |
| | | | Técnico Superior | 88 | 88 | 0 | 0 | Maestría | 158 | 99 | 56 | 3 |
| | | | Licenciatura | 457 | 457 | 0 | 0 | Doctorado | 11 | 7 | 4 | 0 |
| | | | Bachiller Superior | 8 | 8 | 0 | 0 | | | | | |
| Privadas | 38 | 26 | TOTAL | 945 | 945 | 0 | 0 | TOTAL | 206 | 2 | 0 | 0 |
| | | | Auxiliar | 0 | 0 | 0 | 0 | Diplomado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Técnico Medio | 0 | 0 | 0 | 0 | Especialidad | 35 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Técnico Superior | 242 | 242 | 0 | 0 | Maestría | 166 | 2 | 0 | 0 |
| | | | Licenciatura | 703 | 703 | 0 | 0 | Doctorado | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | | | Bachiller Superior | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | |
| Otras Universidades | 8 | 9 | TOTAL | 94 | 94 | 0 | 0 | TOTAL | 43 | 24 | 19 | 0 |
| | | | Auxiliar | 0 | 0 | 0 | 0 | Diplomado | 2 | 2 | 0 | 0 |
| | | | Técnico Medio | 1 | 1 | 0 | 0 | Especialidad | 7 | 4 | 3 | 0 |
| | | | Técnico Superior | 28 | 28 | 0 | 0 | Maestría | 30 | 15 | 15 | 0 |
| | | | Licenciatura | 65 | 65 | 0 | 0 | Doctorado | 4 | 3 | 1 | 0 |
| | | | Bachiller Superior | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | |
| **TOT.**** | **57** | **118** | | **1630** | **1630** | **0** | **0** | | **528** | **213** | **107** | **4** |

(*) Unidades académicas desconcentradas.
(**) Sin la Universidad Andina Simón Bolívar.
Fuente: Elaboración propia.

La IV - IX Reunión Académica Nacional, de fecha 23 de agosto de 2002, invitó a todas las universidades a desarrollar políticas para la implementación de la modalidad académica de educación a distancia, tomando como base las experiencias de las universidades Mayor de San Andrés, Mayor de San Simón y Gabriel René Moreno, y encomienda al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, coordinar la implementación de una red nacional para el intercambio de experiencias entre las universidades públicas y autónomas.[76]

### Reglamento de la Educación Postgraduada con Componente Virtual de las Universidades Públicas y Autónomas

En aplicación de las anteriores resoluciones, el CEUB ha elaborado el "Reglamento de la Educación Post-graduada con Componente Virtual", que en sus 26 artículos "constituye el marco legal dentro del cual se deben desarrollar los cursos y programas de postgrado que incluya algún componente virtual según sus características" (Art. 1º).

Incluye a "todos los cursos y programas postgraduales que aplican las tecnologías de información y comunicación para ofrecer procesos educativos a través de un servidor web (sistemas para la administración del aprendizaje, sistemas para la administración de los contenidos del aprendizaje, herramientas de aprendizaje colaborativo, sistemas de universidad virtual)" (Art. 2º).

A partir de este Reglamento se reconocen como sinónimos de la modalidad virtual, "los cursos y programas que usen la tecnología descrita en el artículo segundo de este Reglamento, con el nombre de: tele-educación, educación a distancia, educación abierta, educación flexible, educación virtual, cursos de autoaprendizaje, cursos de autoinstrucción, enseñanza y aprendizaje virtuales, educación abierta a distancia, enseñanza no escolarizada, estudio en casa, estudio independiente, enseñanza abierta, estudios no tradicionales, teleenseñanza, educación no presencial, educación por comunicación mediada por computadora, teleformación, educación mediante tecnologías de la información, educación *on-line,* enseñanza telemática, educación en el ciberespacio y otros" (Art. 3º).

El Reglamento tiene por objetivo "normar la estructura, los procedimientos y actividades de cursos y programas de postgrado que incluyan algún componente virtual en su diseño" (Art. 8º) y abarca, desde modalidades de "aprendizaje mixto

76 Padilla Omiste Á. Normativa para la Regulación de la Educación a Distancia en Bolivia. In: Mena M, Rama C, Facundo Á, editors. El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Ediciones Hispanoamericanas Ltda.; Bogotá: 2008. p. 93 - 108.

(combinación de actividades presénciales y virtuales)", hasta "la educación en línea (completamente virtual)". (Art. 4º)

Mediante la aplicación de este Reglamento se reconoce la misma validez a los títulos y diplomas logrados mediante modalidades semi-presenciales o totalmente virtuales que la de los programas presenciales (los más en las universidades bolivianas), al extremo que en su extensión, no se hará "ninguna referencia a la modalidad en que fueron desarrollados". (Art. 6º).

Adicionalmente, al señalar algunas bases para la organización y administración de los "programas virtuales", el Reglamento establece disposiciones sobre la carga horaria y el creditaje, estableciéndose el crédito que corresponde a "20 horas de trabajo estudiantil documentado y justificado con los objetivos y los criterios de evaluación del curso" (Art. 20º). De esta forma, el creditaje mínimo de los programas a nivel de Diplomado queda fijado, respectivamente, en 25 créditos; la Especialidad, en 50 créditos; la Maestría, en 80 créditos; y el Doctorado, en 90 créditos (Arts. 20º a 24º).

El Reglamento, en su artículo 25º, establece "horas de distribución de fondo", correspondiente a horas teóricas de trabajo virtuales, horas de trabajo colaborativo, horas de interacción reflexiva, horas de trabajo independiente libre en línea, evaluación y otras[7]. El XI Congreso Nacional de las Universidades Públicas y Autónomas.

Entre el 15 y 19 de junio de 2009 se efectuaron las deliberaciones del XI Congreso Nacional de las Universidades Públicas y Autónomas. En dicho evento fueron tratados diversos temas de carácter institucional, político, académico, administrativo, económico y financiero. En el orden académico las deliberaciones se refirieron a aspectos propios del pregrado y del postgrado en asuntos relacionados con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, interacción social e investigación científica y tecnológica. Las conclusiones del Congreso fueron expresadas en diferentes resoluciones, las mismas que, en su conjunto, constituyen las políticas generales de las Universidades Públicas y Autónomas para el período 2009- 2013.

En cuanto a las aproximaciones a disposiciones sobre la educación superior a distancia y en línea, el XI Congreso avaló las siguientes resoluciones:

a) Resolución 30/2009. Encomienda a la Secretaría de Postgrado del CEUB la elaboración de la reglamentación de los *programas virtuales basados en conceptosde educación a distancia,* que permitan la actualización y uniformización de la normativa vigente.

b) Resolución 33/2009. Resuelve promover programas de doctorado en "*modalidades no escolarizadas*".
c) Resolución 44/ 2009. Aprueba el "*marco de referencia*" para la evaluación y acreditación de programas de postgrado virtuales en las universidades públicas y autónomas de Bolivia, en sus 9 capítulos y 37 artículos.

El *marco de referencia* para la evaluación y acreditación de programas virtuales contiene, entre otros aspectos, las orientaciones de carácter general, para la elaboración posterior de reglamentos y manuales destinados a evaluar y, en su caso, acreditar programas de postgrado desarrollados bajo la modalidad virtual. Señala que las dimensiones de evaluación (áreas) deberían abarcar los siguientes temas:

- Aspectos institucionales y reglamentarios.
- Proyecto curricular.
- Personal académico y estudiantes.
- Infraestructura tecnológica, hardware y software y plataforma tecnológica.
- Materiales y recursos académicos.
- Gestión académica y administrativa.
- Investigación científica y tecnológica.
- Interacción social.
- Sistema de percepción de resultados.

El *marco de referencia* propone para cada una de las dimensiones o áreas de evaluación criterios e indicadores de evaluación, entre los que se destacan los siguientes (Cuadro 2).

## CONCLUSIONES

a. Tal como se señala en estudios previos, es posible afirmar que pese a contar con un buen número de universidades, Bolivia no dispone aún de los recursos humanos suficientes y dista mucho de poseer una infraestructura física y tecnológica adecuada para la organización y funcionamiento de programas académicos a distancia y en línea, que podría ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior.
b. Muchas de las casi sesenta universidades, públicas y privadas establecidas, han avanzado significativamente en los últimos cinco años en materia de educación a distancia, especialmente en la educación virtual de postgrado basada en la utilización de recursos telemáticos.

Cuadro 2

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN, POR DIMENSIONES O ÁREAS**

| Dimensión o Área | Criterio de Evaluación |
|---|---|
| Aspectos institucionales y reglamentarios. | Existencia de estatuto y reglamento específico. |
| Proyecto curricular. | El programa virtual cuenta con un modelo curricular aprobado. |
| Personal académico. | Los docentes poseen formación y experiencia en educación virtual.<br>Los estudiantes cumplen con los requisitos administrativos estipulados en la convocatoria al programa virtual. |
| Infraestructura tecnológica. | El programa dispone de una plataforma tecnológica para su desarrollo, conformando un aula virtual. La plataforma tecnológica (LMS) dispone de herramientas de gestión académica y gestión de las comunicaciones. |
| Materiales y recursos didácticos. | El programa virtual debe emplear material didáctico especialmente seleccionado y diseñado para alcanzar los objetivos curriculares del mismo. |
| Gestión académica y administrativa. | La unidad que administra el programa virtual demuestra que está organizada adecuadamente para cumplir con sus funciones y propósitos. |
| Investigación científica y tecnológica. | La unidad que administra el programa virtual cuenta en su estructura organizacional con las instancias y reglamentos específicos para ejecutar actividades de investigación. |
| Interacción social. | La unidad que administra el programa virtual cuenta en su estructura organizacional con las instancias y reglamentos específicos para desarrollar actividades de interacción social. |
| Sistema de percepción de resultados. | La unidad que administra el programa demuestra que periódicamente obtiene y evalúa información sobre el grado de satisfacción de docentes, estudiantes en relación a sus expectativas respecto al programa virtual. |

Fuente: Elaboración propia.

c. Los programas de postgrado son los únicos en los que se aplican modalidades semi-presencial (40%) y a distancia (20%).

d. Un buen número de universidades públicas cuentan con páginas web muy bien diseñadas y plataformas virtuales en desarrollo; tal el caso de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba; la Universidad Mayor de San Andrés, en La Paz; la Universidad Andina Simón Bolívar, en Sucre. De la misma forma,

sobresalen universidades privadas, como la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UP SA), que tiene una interesante oferta de programas a distancia, así como la Universidad Privada Boliviana en Cochabamba.

e. Se organizó una "universidad virtual" y varias universidades han lanzado ofertas de educación a distancia, en acuerdo con universidades del exterior del país.
f. Se han desarrollado varias tesis y trabajos de investigación educativa, que han culminado con propuestas formales sobre educación a distancia, en especial a nivel de postgrado.
g. La todavía escasa oferta de programas y/o actividades de educación a distancia (especialmente los denominados "virtuales"), no siempre responde a niveles de exigencia y calidad, por lo menos comparables a los programas "presenciales" y son cada vez más evidentes los riesgos de mercantilización de la educación superior virtual, debido a la debilidad de la normativa aplicable.
h. Persisten los factores que dificultan o imposibilitan el desarrollo con calidad de la educación superior a distancia (semi-presencial, en línea y/o virtual) a nivel del pregrado, entre los cuales se indica: la mala calidad de la educación secundaria, la insuficiente y desigual distribución de servicios de telecomunicaciones, el rezago tecnológico, costos y otros problemas normativos y legislativos.
i. Entre los aspectos que podrían favorecer el desarrollo de la educación superior a distancia (semi-presencial y/o virtual) a nivel del pregrado y del postgrado, se pueden señalar: la existencia de un mercado muy competitivo entre proveedores de servicios de Internet y el uso masivo de Internet en los *"cibercafés"*, que podrían constituir interesantes y positivos aliados de la infraestructura de la educación superior en el país.
j. Las Universidades Públicas y Autónomas y las Universidades Privadas coinciden en reconocer como modalidades válidas para los programas de postgrado: la presencial, la semi-presencial, a distancia y la virtual. Este hecho queda respaldado por las resoluciones de reuniones académicas nacionales y la elaboración de reglamentaciones específicas.
k. La educación superior a distancia en las universidades bolivianas es una experiencia innovadora reciente, y no ha sido todavía evaluada en cuanto a su impacto se refiere. Es de esperar que las futuras disposiciones legales y normativas desde el Estado y desde las propias universidades, superen las actuales restricciones y omisiones, para permitir un importante desarrollo de la educación superior virtual y en línea, en los próximos años.

# La calidad de la educación a distancia y sus mecanismos de aseguramiento

*Patrícia Lupion Torres*

*Doctora en Media y Conocimiento por la Universidad Federal de Santa Catarina. Directora de Educación a Distancia de la Prorrectoría Comunitaria y de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Paraná.*

*João Vianney*

*Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad Federal de Santa Catarina. Director del campus UnisulVirtual, en la Universidad del Sur de Santa Catarina.*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior a distancia era apenas un espejismo en Brasil en la mitad de la década de 1990. El país se había quedado al margen del movimiento mundial de creación de universidades a distancia que sucedieron entre las décadas de 1960 y de 1980. En ese período por ejemplo, Inglaterra creó la Open University, España creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Portugal e Israel crearon sus universidades abiertas. En América Latina, los gobiernos de México, Ecuador y Costa Rica, entre otros, también incentivaron la creación de instituciones de enseñanza superior a distancia. En Brasil, sin embargo, a pesar de una profusión de proyectos discutidos en esa época, un manto de desconfianza sobre la calidad que resultaría del aprendizaje a distancia funcionó como un mecanismo de retención, que no permitía la efectivación de ninguna de las iniciativas.[77]

El cambio de perspectiva para la EaD en Brasil sucede en la línea de proyectos experimentales para la diseminación del uso educacional de recursos de las tecnologías de Información y Comunicación. Las principales contribuciones vinie-

77 Vea más sobre el histórico de los proyectos que nunca se efectivaron en Vianney, João; Silva, Elizabeth; Torres, Patrícia. La Universidad Virtual en Brasil. UNESCO/Unisul. Caracas, 2003.

ron de la Escuela del Futuro, de la Universidad de Son Paulo; del LEC de la UFRGS; del Núcleo de Informática Aplicada a la Educación, de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y de programas de formación de profesores para el uso de la informática desarrollados por las universidades federales de Pernambuco, Ceará, Minas Generales, Santa Catarina y Río de Janeiro y de las universidades de los Estados de Santa Catarina y Río de Janeiro, entre otras.

En el corto período, desde la publicación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional[78] en 1996, hasta el último censo de la Enseñanza Superior de 2008, realizado por el Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira - INEP, ocurrió un significativo crecimiento de matrículas en la enseñanza universitaria en la modalidad a distancia y un aumento en el número de instituciones acreditadas por el MEC para la oferta de cursos a distancia, de acuerdo con la Tabla 1.

Tabla 1

**CRECIMIENTO DE LAS MATRÍCULAS EN CURSOS DE GRADUACIÓN A DISTANCIA**

| Año | Cursos EaD | Alumno EaD | Alumno presencial | Total de la graduación | Participación de la EaD en el total de matrículas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1995 | 01 | 352 | 1.759.351 | 1.759.703 | 0,02% |
| 2000 | 10 | 1.682 | 2.692.563 | 2.694.245 | 0,06% |
| 2001 | 16 | 5.359 | 3.025.395 | 3.030.754 | 0,17% |
| 2002 | 46 | 40.714 | 3.479.913 | 3.520.627 | 1,15% |
| 2003 | 52 | 49.911 | 3.887.022 | 3.936.933 | 1,26% |
| 2004 | 107 | 59.611 | 4.163.733 | 4.223.344 | 1,41% |
| 2005 | 189 | 114.642 | 4.453.156 | 4.567.798 | 2,57% |
| 2006 | 349 | 207.206 | 4.676.646 | 4.883.852 | 4,24% |
| 2007 | 408 | 369.766 | 4.880.381 | 5.250.147 | 7,04% |
| 2008 | 647 | 727.961 | 5.080.056 | 5.808.017 | 12,53% |

Aunque se presente un crecimiento mayor en el número porcentual de alumnos, la modalidad a distancia representaba en 2008, sólo el 12,53% y en 2009, el 16,09 % de los ingresantes en la enseñanza superior.

78 El marco que reglamenta la Educación a Distancia en la enseñanza superior brasileña se funda en 1996, con la publicación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) que reconoce la EAD como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza.

El mismo censo permite la comparación entre el crecimiento del número de alumnos en los cursos presenciales con el aumento del número de alumnos en los cursos a distancia, demostrando que el número porcentual de alumnos en la modalidad a distancia alcanzó un crecimiento muchas veces mayor que en la modalidad presencial, como se puede constatar en la Tabla 2.

Tabla 2

**NÚMERO DE ALUMNOS: PRESENCIAL Y EaD**

| Año | Alumnos presencial | Crecimiento % | Alumnos EaD | Crecimiento % | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| 2003 | 3.887.022 | 11,7 | 49.911 | 22,6 | 3.936.933 |
| 2004 | 4.163.733 | 7,1 | 59.611 | 19,4 | 4.223.344 |
| 2005 | 4.453.156 | 7,0 | 114.642 | 92,3 | 4.567.798 |
| 2006 | 4.676.646 | 5,0 | 207.206 | 80,7 | 4.883.852 |
| 2007 | 4.880.381 | 4,4 | 369.766 | 78,5 | 5.250.147 |
| 2008 | 5.080.056 | 4,1 | 727.961 | 96,9 | 5.808.017 |
| 2009 | 5.115.896 | 0,7 | 838.125 | 15,13 | 5.954.021 |

En 2009, a través de otro censo, realizado por la Asociación Brasileña de Educación a Distancia - ABED, se tenía el registro total de 1.075.272 alumnos matriculados en cursos a distancia de instituciones acreditadas para actuar en EAD. La expansión de las matrículas en EAD se origina en el aumento del número de instituciones acreditadas para EAD; en el crecimiento del número de cursos y alumnos en esta modalidad; en la implantación en varias IES, de disciplinas a distancia en cursos presenciales, hecho que ha llevado, en un segundo momento, a la entrada de esas instituciones en la modalidad a distancia; en la inversión de recursos para el aumento de la oferta en las instituciones públicas; y en la inversión de recursos en las instituciones particulares para una gestión profesional.

En relación con los cursos de graduación con el mayor número de alumnos en la modalidad a distancia, tenemos un realce en las licenciaturas y en el área de gestión, como se observa en la Tabla 3.

La apreciación crítica de estos quince años de historia de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña comprueba, sin ninguna duda, que la preocupación por la calidad siempre ha sido una constante en esta modalidad, que se consolida como una poderosa herramienta de inclusión social.

Tabla 3
**CURSOS DE GRADUACIÓN A DISTANCIA CON MAYOR NÚMERO DE ALUMNOS**

| | Curso | Alumnos | | Curso | Aumnos |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Pedagogía | 286.771 | 6 | Matemáticas | 23.774 |
| 2 | Administración | 228.503 | 7 | Ciencias Biológicas | 19.626 |
| 3 | Servicio Social | 68.055 | 8 | Historia | 16.864 |
| 4 | Letras | 49.749 | 9 | Comunicación Social | 15.802 |
| 5 | Ciencias Contables | 29.944 | 10 | Ciencias Ambientales | 13.091 |

## LA REGLAMENTACIÓN DE LA EaD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR, A PARTIR DE LA LEY 9.394/96

En 1995, el Ministerio de Educación creó un órgano permanente de su estructura administrativa: la Secretaría de Educación a Distancia (SEED). Esta Secretaría dedicó los primeros años de trabajo a implantar programas de incentivo al uso de Tecnologías de Información y Comunicación junto con los profesores que actuaban en la docencia de la Educación Básica, y a la producción de estudios para crear los instrumentos que producirían la primera reglamentación para la oferta de la educación a distancia, como dispone la LDB de 1996.

Los primeros actos de reglamentación de la actuación de instituciones educacionales en educación a distancia surgieron dos años después de la publicación de la Ley 9.394/96. Los instrumentos utilizados fueron el Decreto 2.494/98, que definía la modalidad y indicaba los requisitos para la oferta de cursos a distancia; y el Decreto 2.56 1/98,[79] que disponía sobre competencias federativas previstas en la LDB en relación con los papeles de los diferentes sistemas de enseñanza para la acreditación de instituciones y la normalización de control para autorización y reconocimiento de cursos a distancia.

En instancia inferior, y de acuerdo con los decretos de reglamentación, el Ministerio de Educación publicó también en 1998 el Edicto MEC Nº 30 1/98, que orientaba a las instituciones para los procedimientos de acreditación para oferta de EaD.[80] Los actos editados en 1998 reflejaban la literatura internacional de referencia, los modelos y las prácticas de EaD adoptadas por las instituciones de mayor proyección, como las ya citadas Open University y UNED.

79 De la misma forma que en el Decreto 2.494/1998, el Decreto 2.561 fue revocado y sustituido en 2005 por el Decreto 5.622/2005.

80 El Edicto MEC 301/1998 fue revocado y sustituido años más tarde por el Edicto MEC 4.361/2004.

Durante la fase inmediatamente posterior a la publicación de los Decretos 2.494/98, 2.561/98, y del Edicto MEC 301/98, la Secretaría de Educación a Distancia (SEED) desarrolló indicadores para la calidad de la educación a distancia. Divulgados a finales de 1998, estos requisitos, que tenían alguna fuerza normativa, sirvieron para orientar instituciones sobre equipos técnicos, cuerpo docente, recursos tecnológicos, infraestructura, materiales didácticos y aspectos metodológicos que se deben tener en cuenta en la creación de proyectos.

Esta primera reglamentación también permitía una cobertura legal para los proyectos experimentales que se estaban desarrollando por las instituciones de enseñanza superior brasileñas. Por primera vez en la historia del país, la LDB de 1996 creaba condiciones para la oferta plena de enseñanza superior a distancia. El énfasis de la reglamentación en la instancia federal disciplinaba las condiciones mínimas para la oferta de EaD en la enseñanza superior, con las garantías para la equivalencia en titulación con indicadores preliminares para buscar una calidad de EaD similar a la de la enseñanza presencial.

El Decreto 2.494/98 estableció los criterios para la validación de los cursos a distancia en todos los niveles y modalidades, excluyendo el nivel del postgrado *stricto sensu.*

Entre 1996 y 2000 las normas editadas tenían por objetivo legitimar la modalidad de la EaD para la enseñanza superior, por ser ésta la mayor innovación que la Ley 9.394/96 trajo al tema. En 1998 fueron propuestos criterios de calidad posteriormente actualizados, y los tópicos relacionados con los ítems de calidad, fueron desde el principio considerados en las evaluaciones del Ministerio de Educación.

Ya en el período comprendido entre los años de 2001 a 2005, las bases legales creadas o modificadas, tenían como objetivo dar soporte al crecimiento de la modalidad en los diversos modelos de oferta que las instituciones construyeron, para validar y colocar la EaD en las mismas condiciones de supervisión y evaluación observadas en la enseñanza presencial. De acuerdo con el sitio del Ministerio de Educación "la primera versión de los referenciales de calidad para educación a distancia fue elaborada en 2003".

Esta versión, publicada en el referido sitio, señalaba los siguientes indicadores de calidad para a EAD: compromiso de los gestores; diseño del proyecto; equipo profesional y multidisciplinar; comunicación/interacción entre los agentes; recursos educacionales; infraestructura de apoyo; evaluación continua y amplia; convenios y asociaciones; transparencia en las informaciones; y sustentabilidad financiera.

En relación con la acreditación de instituciones, se destaca en este periodo el Decreto del Ministerio de Educación Nº 4.361/2004, que substituyó el Decreto 301/98 en la especificación de los procedimientos a ser cumplidos para la acreditación de instituciones para la oferta de enseñanza superior a distancia. También el 14 de abril de 2004 fue publicada la Ley 10.861/04,[81] que instituyó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior está básicamente compuesto por tres componentes principales: la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes. Esa legislación no distinguió en su texto las modalidades de educación presencial y de educación a distancia. Para cumplir lo que determinaba ya la LDBN de 1996, el SINAES debería tratar de manera diferenciada las modalidades en relación con el rigor y el cumplimiento de las evaluaciones oficiales. En 2005, el Decreto 5.622/05, además de establecer una nueva definición para EAD, describió y disciplinó las características de polos de Educación a Distancia; autorizó la creación de cursos de maestría y doctorado a distancia; y solicitó normas complementarias a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES); incorporó en esta instancia de la legislación el principio de la autonomía universitaria en la EaD; y explicitó la aplicación de la Ley del SINAES para la educación a distancia. El Artículo 16 del Decreto 5.622/05 dice que el sistema de evaluación de la Educación superior, en los términos de la Ley 10.861/04, se aplicaba integralmente a la Educación superior a distancia.

En los años de 2006 y de 2007, como consecuencia de una serie de críticas en relación con la calidad de la enseñanza a distancia, hechas por consejos estaduales y municipales de educación, y también la publicación de artículos en periódicos de gran circulación con abordajes de autores que se referían a la EaD como la mercantilización de la educación,[82] ocurrió en el ámbito de las instituciones públicas la presencia de una discusión acerca del papel del Gobierno Federal frente al acelerado crecimiento de la EaD en la enseñanza superior privada; a veces con propuestas para intensificar la acción para hacer del Estado un agente promotor de la EaD; otras veces, de aplicar, por parte del Estado, normas de mayor exigencia sobre la expansión de la EaD en la enseñanza superior privada.

---

81 La Ley 10.861 data del 14 de abril de 2004, con publicación en el D.O.U. del 15 de abril de 2004.

82 Artículo publicado en el periódico O Estado de São Paulo, por Álvaro Cardoso Gomes y Paulo Ghiraldelli Júnior, el 29.11.06, p. A2.

Como consecuencia de estas discusiones, ocurrió, en mayo de 2006, la primera modificación de la legislación relacionada con la EaD, con la publicación del Decreto 5.773/06, en el cual fueron establecidas nuevas bases para el ejercicio de las funciones de regulación, supervisión y evaluación de la enseñanza superior. El contenido de este Decreto, de carácter administrativo, promovió a la Secretaría de Educación a Distancia (SEED) a un nuevo nivel dentro del Ministerio de Educación. En ese Decreto fueron atribuidas competencias institucionales para que la SEED pudiese actuar en los procesos que tramitan en el Ministerio de Educación en relación con la educación superior a distancia, lo que hasta entonces no ocurría. En los diez primeros años desde la creación de la SEED en 1996, la participación de esta Secretaría en los temas de la enseñanza superior a distancia sucedía en carácter de colaboración no formal con las Secretarias de Enseñanza Superior (SESU), y de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC).

El Decreto 5.773/06, en los incisos I, II, III, y VI del Párrafo 4º del artículo 5º, definía las nuevas y oficiales competencias para la SEED:

**Decreto 5.773/06**

*Artículo 5º. En lo que concierne a la materia objeto de este Decreto, compete al Ministerio de Educación, por intermedio de sus Secretarias, ejercer las funciones de regulación y supervisión de la educación superior, en sus respectivas áreas de actuación.*
*§ 4° A la Secretaría de Educación a Distancia compete especialmente:*
*(...)*
*I.- consignar parecer sobre los pedidos de acreditación y re-acreditación de instituciones específicamente para oferta de educación superior a distancia, en lo que se refiere a las tecnologías y procesos propios de la educación a distancia;*
*II.- consignar parecer sobre los pedidos de autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de cursos de educación a distancia, en lo que se refiere a las tecnologías y procesos propios de la educación a distancia;*
*III.- proponer al CNE conjuntamente con la Secretaría de Educación Superior y la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica, directrices para la elaboración, por el INEP, de los instrumentos de evaluación para acreditación de instituciones específicamente para oferta de educación superior a distancia;*
*IV.- establecer directrices, en conjunto con la Secretaría de Educación Superior y la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica, para la elaboración por el INEP, de los instrumentos de evaluación para autorización de cursos superiores a distancia; y*
*V.- ejercer, en conjunto con la Secretaría de Educación Superior y la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica, la supervisión de los cursos de graduación y secuenciales a distancia, en lo que se refiere a su área de actuación.*

La nueva dimensión institucional de la Secretaría de Educación a Distancia también aparece en la Sub-Sección V del Decreto 5.773/06, en el Artículo 26, que incluyó la SEED como agente de colaboración en la elaboración de pareceres para efecto de acreditación de instituciones para oferta de EaD:

**Decreto 5.773/06**

*Art. 26. La oferta de educación a distancia es sujeta a acreditación específica, en los términos de reglamentación propia.*

*§ 1° El pedido observará los requisitos pertinentes a la acreditación de instituciones y será instruido por la Secretaría de Educación Superior o por la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica conforme el caso, con la colaboración de la Secretaría de Educación a Distancia.*

Los cambios que, de hecho, caracterizan una alteración en la trayectoria de actuación del Ministerio de Educación en relación con la regulación y supervisión de la enseñanza superior a distancia, surgen en enero de 2007, nueve meses después del Decreto 5.773/06. En enero de 2007, el Ministerio de Educación publicó el Edicto Normativo 02/2007, reglamentando el *modus operandi* de cuestiones dispuestas tanto en el Decreto 5.622/05, como en el Decreto 5.773/06.

El Edicto Normativo MEC 02/2007 estableció un único conjunto de normas de mayor exigencia por parte del Gobierno Federal; pero desencadenó un ciclo de discusiones sobre la aplicabilidad y la pertinencia de estas normas en algunos de sus puntos. Los aspectos de mayor presencia en los debates verificados desde enero hasta septiembre de 2007 fueron sobre la aplicación de nuevas exigencias que deberían ser cumplidas como requisito para la expansión de la oferta y alcance de la enseñanza superior a distancia, en especial para modelos basados en el uso de polos para alcanzar mayor capilaridad.

La lista de los indicadores de calidad elaborada por una comisión de especialistas tenía, en agosto de 2007, la configuración presentada en el Cuadro 1.

La versión preliminar, elaborada por los especialistas, fue sometida a una consulta pública durante el mes de agosto de 2007. Según el sitio del Ministerio de Educación, "fueron recibidas más de 150 sugerencias y críticas, de las cuales la mayoría fue incorporada". También en este sitio se encuentran las siguientes consideraciones sobre el documento:

Aunque sea un documento que no tiene fuerza de ley, él será una referencia indicadora para subsidiar actos legales del poder público en lo que se refieren a los procesos específicos de regulación, supervisión y evaluación de la modalidad citada. Por otro lado, las orientaciones contenidas en este documento deben tener

Cuadro 1

**INDICADORES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**[83]

| | |
|---|---|
| 01 | Integración con políticas, directrices y patrones de calidad definidos para la enseñanza superior como un todo y para el curso específico; |
| 02 | Diseño del proyecto: la identidad de la educación la distancia; |
| 03 | Equipo profesional multidisciplinario; |
| 04 | Calidad de los recursos educacionales; |
| 05 | Comunicación/interactividad entre profesor y alumno; |
| 06 | Infraestructura de apoyo; |
| 07 | Evaluación de calidad continua y amplia; |
| 08 | Convenios y asociaciones; |
| 09 | Edicto e informaciones sobre el curso de graduación a distancia; |
| 10 | Costos de implementación y mantenimiento de la graduación a distancia. |

función inductora, no sólo en términos de la propia concepción teórico-metodológica de la educación a distancia, como también de la organización de sistemas de EAD en Brasil (Brasil, 2007).

Este documento, publicado en 2007, dispone que los "referenciales de calidad para proyectos de cursos en la modalidad a distancia deben comprender categorías que involucran fundamentalmente aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestructura" (Brasil, 2007). A fin de atender con suficiencia estas dimensiones, deben estar explicitados en el Proyecto Político Pedagógico de un curso en la modalidad a distancia los siguientes tópicos:

- Concepción de educación y currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Sistemas de Comunicación;
- Material didáctico;

83 Para ver íntegramente el documento sobre los indicadores de calidad, consultar la página de la Secretaría de Educación a Distancia, en el sitio electrónico del Ministerio de Educación. www.mec.gov.br, Indicadores compilados en 25 de agosto de 2007.

- Evaluación;
- Equipo multidisciplinario;
- Infraestructura de apoyo;
- Gestión Académica-Administrativa;
- Sustentabilidad financiera. (Brasil, 2007).

El segundo y el tercer trimestres de 2007 trajeron también para la escena académica brasileña una nueva discusión propuesta por la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación acerca de la revisión de los indicadores de calidad para la educación a distancia, como un subsidio para una etapa revisora por parte del Ministerio de Educación, para la restructuración de instrumentos utilizados por comisiones verificadoras para realizar visitas dirigidas a la acreditación institucional para EaD, autorización y reconocimiento de cursos. En septiembre de 2007 fue reconfigurado un primer instrumento por el Ministerio de Educación, para utilización por comisiones verificadoras para utilización en etapas de acreditación institucional, autorización y reconocimiento de cursos, incorporando en estos instrumentos los indicadores señalados en los referenciales de calidad establecidos por la SEED.

En noviembre de 2007 fueron aprobados los nuevos instrumentos de evaluación para Educación a distancia del INEP, a saber: instrumento de acreditación institucional para oferta de la modalidad de educación a distancia; instrumento de acreditación del polo de apoyo presencial para educación a distancia; e instrumento de autorización de cursos para oferta en la modalidad a distancia.

En diciembre de 2007, ocurrió la publicación del Decreto 6.303/07, que modificó la redacción del Decreto 5.622/05 en la reglamentación de la Educación a distancia, y estableció mecanismos de reglamentación semejantes a los anteriormente dispuestos en el Decreto Normativo 02/07.

También en 2007 fue publicado el Decreto Normativo 40/07, que revocó y substituyó el Decreto Normativo 02/07, y detalló procedimientos para la operacionalidad de procesos y procedimientos para la acreditación institucional, autorización y reconocimiento de cursos superiores a distancia en el sistema federal de enseñanza. Este decreto instituyó una herramienta llamada e-MEC para el gerenciamiento electrónico de informaciones relativas a los procesos de regulación de la educación superior en el sistema federal de educación. Este decreto reglamenta también las disposiciones comunes a los procesos de acreditación de institución y autorización de cursos; las disposiciones peculiares a los procesos de autorización y reconocimiento de cursos; el ciclo evaluativo; las disposiciones peculiares a los

procesos de reconocimiento de instituciones y renovación de reconocimientos de cursos; y establece las disposiciones peculiares a los procesos de acreditación, autorización y reconocimiento para oferta de educación a distancia.[84]

En 2009 fue publicado el Edicto Nº 10, que tiene como enfoque principal establecer los criterios para dispensa de evaluación *in loco* y agregar nuevos tópicos al artículo 11 del Edicto 40.

## ACREDITACIÓN, RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN Y SUPERVISIÓN DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR Y AUTORIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE CURSOS PARA EaD

En Brasil, para actuar en la enseñanza superior, las instituciones necesitan ser acreditadas por el Ministerio da Educación. Él es responsable de la acreditación y renovación de acreditación, en el caso de instituciones privadas de enseñanza superior. Ya las instituciones de enseñanza superior públicas federales, son creadas por medio de un decreto o ley federal, después de la debida aprobación de un proyecto en el Congreso Nacional. Las instituciones de enseñanza superior públicas, estaduales o municipales tienen su acreditación realizada por los sistemas estaduales de enseñanza.

La acreditación en la modalidad a distancia, es efectuada de acuerdo con los parámetros propuestos en los referenciales de calidad publicados en 2007. La institución, después de la acreditación realizada por actos administrativos autorizados, puede actuar en EAD. Periódicamente debe renovar tal autorización por medio de renovación de acreditación.

Así, "una institución será regular si está debidamente acreditada o con acreditación renovada de acuerdo con las normas y plazos establecidos por la legislación de la educación superior".[85]

La acreditación institucional es hecha por evaluadores ad hoc, seleccionados y capacitados por el INEP, catastrados en el sistema e-mec. El e-MEC es "un sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil".

---

84 Decreto MEC 40/07, disponible en el sitio del Ministerio de Educación, consultado el 08 de agosto de 2008 en la dirección http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/portarian40.pdf.

85 Información disponible en el sitio de e-MEC, consultado el 1º de marzo de 2011, en la dirección http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_ies/php/ies_faqs.php, en respuesta a preguntas más frecuentes.

**Figura 1.** Página de acceso de los evaluadores al sistema e-MEC.

En el sistema electrónico son hechos "todos los pedidos de acreditación y renovación de acreditación de instituciones de educación superior," así como todos los procesos "de autorización, renovación y reconocimiento de cursos, además de los procesos de aditamento".[86]

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD A DISTANCIA

El instrumento de acreditación institucional para oferta de la modalidad de educación a distancia, está compuesto por tres dimensiones evaluadoras, a saber: Dimensión 1. Organización Institucional para Educación a Distancia; Dimensión 2. Cuerpo Social; Dimensión 3. Instalaciones Físicas. Además de estas dimensiones, también son verificados los requisitos legales.

86 Información disponible en el sitio de e-MEC, http://emec.mec.gov.br/avaliador/, consultado el 1º de marzo de 2011.

Cuadro 2

**ORGANIZACIÓN DIDÁCTICO~PEDAGÓGICA**

| | Pesos |
|---|---|
| 1.1. Proyecto de los cursos: aspectos generales | |
| 1.1.1. Contexto educacional | 1 |
| 1.1.2. Objetivos del curso | 1 |
| 1.1.3. Perfil del egreso | 1 |
| 1.1.4. Número de cupos | 1 |
| 1.2. Proyecto del curso: formación | |
| 1.2.1. Contenidos curriculares | 1 |
| 1.2.2. Metodología | 1 |
| 1.2.3. Compatibilización entre las tecnologías de información y comunicación y el curso propuesto | 1 |
| 1.2.4. Formación inicial en Educación a Distancia | 1 |
| 1.2.5. Actualización y adecuación de los Resúmenes de Asignaturas y Bibliografías de los Contenidos Propuestos | 1 |
| 1.3. Materiales educacionales | |
| 1.3.1. Material didáctico impreso | 1 |
| 1.3.2. Material didáctico audiovisual para radio, TV, computadores, DVD-ROM, VHS, teléfono celular, CD-ROM | 1 |
| 1.3.3. Material para Internet (web) | 1 |
| 1.3.4. Articulación y complementariedad de los materiales impresos, materiales audiovisuales o Materiales para Internet (web) | 1 |
| 1.3.5. Materiales educacionales propician el abordaje interdisciplinar y contextualizado de los contenidos | 1 |
| 1.3.6. Guía General para el Estudiante | 1 |
| 1.3.7. Guía de Contenidos (módulos, unidades, etc.) para el estudiante | 1 |
| 1.3.8. Mecanismos para auto-evaluación de los estudiantes en los materiales didácticos | 1 |
| 1.3.9. Sistema de Evaluación Previa de Materiales Educacionales (pre-test) | 1 |
| 1.4. Interacción en Educación a Distancia | |
| 1.4.1. Mecanismos Generales de Interacción | 1 |
| 1.5. Evaluación en Educación a Distancia, Evaluación del Cuerpo Docente/Tutoría y Evaluación de los Materiales Educacionales | |
| 1.5.1. Proceso continuado de evaluación de aprendizaje (inclusive recuperación) | 1 |

Cuadro 3

**CUERPO DOCENTE Y CUERPO DE TUTORES**

| | Pesos |
|---|---|
| 2.1. Administración académica | |
| 2.1.1. Titulación y formación del coordinador del curso | 0,044444 |
| 2.1.2. Régimen de trabajo del coordinador del curso | 0,044444 |
| 2.1.3. Composición y funcionamiento del colegiado del curso o equivalente | 0,044444 |
| 2.1.4. Tiempo de experiencia profesional del coordinador del curso | 0,044444 |
| 2.1.5. Núcleo de Apoyo Didáctico~Pedagógico a los docentes | 0,044444 |
| 2.2. Perfil docente | |
| 2.2.1. Titulación académica de los docentes | 0,333333 |
| 2.2.2. Experiencia académica en la Educación Superior y Experiencia Profesional | 0,044444 |
| 2.2.3. Calificación/Experiencia en EAD | 0,044444 |
| 2.2.4. Régimen de trabajo | 0,044444 |
| 2.2.5. Producción intelectual | 0,044444 |
| 2.3. Cuerpo de tutores | |
| 2.3.1. Titulación de los tutores | 0,044444 |
| 2.3.2. Calificación de los tutores en Educación a Distancia | 0,044444 |
| 2.3.3. Régimen de trabajo | 0,044444 |
| 2.4. Condiciones de trabajo | |
| 2.4.1. Equipo docente/tutores para atención a los estudiantes en las actividades didácticas. | 0,044444 |
| 2.4.2. Relación tutores/estudiantes para atención en las actividades a distancia. | 0,044444 |
| 2.4.3. Relación tutores/estudiantes para atención en las actividades presenciales (Inclusive las Obligatorias) | 0,044444 |

Ya el instrumento de autorización de cursos para oferta en la modalidad a distancia está compuesto por tres dimensiones evaluadoras. La primera dimensión trata de la Organización Didáctico-pedagógica y tiene las siguientes categorías de análisis: Aspectos Generales del Proyecto Pedagógico del Curso;[87] Proyecto Pedagógico del Curso;[88] Materiales Educacionales; Interacción en Educación a Distancia; Evaluación en Educación a Distancia, Evaluación del Cuerpo Docen-

87 Fuentes de consulta: PPC, PDI, DCN, entre otras.

88 Fuentes de consulta: PPC y DCN.

te/Tutoría y Evaluación de los Materiales Educacionales. En el cuadro 2 se presentan los subítems evaluados en la dimensión 1 y los respectivos pesos utilizados en la evaluación.

La segunda dimensión trata del Cuerpo Social (Docentes y Tutores) y tiene las siguientes categorías de análisis: Administración Académica; Perfil de los docentes;[89] Cuerpo de Tutores;[90] y Condiciones de trabajo.[91] En el cuadro 3 se presentan los sub-ítems evaluados en la dimensión 2 y los respectivos pesos utilizados en la evaluación.

La tercera dimensión trata de las instalaciones físicas y tiene las siguientes categorías de análisis: Instalaciones generales[92] y Biblioteca.[93] En el cuadro 4 se presentan los sub-ítems evaluados en la dimensión 3 y los respectivos pesos utilizados en la evaluación:

Cuadro 4

**INSTALACIONES FÍSICAS**

| | Pesos |
|---|---|
| 3.1. Instalaciones generales | |
| 3.1.1. Salas de profesores, Sala de tutores y Sala de reuniones | 1 |
| 3.1.2. Gabinete de trabajo para profesores | 1 |
| 3.1.3. Instalaciones para el equipo de tutores | 1 |
| 3.1.4. Recursos de Tecnología de Información y Comunicación (Audiovisual y multimedios) | 1 |
| 3.1.5 Laboratorios especializados en el Polo para realización de actividades presenciales (inclusive las obligatorias) | 3 |
| 3.2. Biblioteca | |
| 3.2.1. Libros de bibliografía básica y complementaria | 1 |
| 3.2.2. Periódicos especializados | 1 |
| 3.2.3. Libros de bibliografía básica en el Polo | 2 |
| 3.2.4. Libros de bibliografía complementaria en el Polo de apoyo Presencial | 1 |

89 Fuentes de consulta: PPC y documentación propia de la IES.

90 Fuentes de consulta: PDI, PPC, Estatuto y Regimiento Interno.

91 Fuentes de consulta: PDI y Términos de Compromiso firmados por los docentes con la IES.

92 Fuentes de consulta: Decreto 5.296/2004 e PDI.

93 Fuentes de consulta: PPC y PDI.

Las dimensiones y los pesos del instrumento de autorización del curso para oferta en la modalidad a distancia pueden ser sintetizados en el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 5

**RESUMEN DEL ANÁLISIS**

| Dimensión | Peso | Cantidad de Indicadores |
|---|---|---|
| ORGANIZACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA | 40 | 23 |
| CUERPO DOCENTE Y CUERPO DE TUTORES | 45 | 16 |
| INSTALACIONES FÍSICAS | 15 | 9 |

En este instrumento deber ser aún considerados los requisitos legales. Por tratarse de ítem regulador no hace parte del cálculo del concepto de la evaluación, aunque sea de atención obligatoria. El INEP recomienda también que los evaluadores hagan "el registro del cumplimiento o no del dispositivo legal por parte de la Instituición para que el Ministerio de Educación, con conocimiento de esa información, pueda tomar las decisiones reglamentarias que quepan".[94]

Cuadro 6

**ÍTEMS EXCLUSIVOS PARA LA MODALIDAD DE EaD**

| Dispositivo legal | Descripción del dispositivo | Si | No | No se aplica |
|---|---|---|---|---|
| Realización de actividades presenciales obligatorias en los polos de apoyo presencial. | Hubo la realización de actividades presenciales obligatorias en el curso? | | | |
| Laboratorios especializados (de enseñanza), cuando sea el caso. | Los laboratorios poseen reglamento específico, infraestructura y servicios especializados para la realización de las clases prácticas y atienden a las demandas del curso? | | | |
| Régimen de asociación para oferta de curso (Dec. 5622/2005). | El asociado/conveniado debe desarrollar apenas las actividades relacionadas a la prestación de los servicios auxiliares y de infraestructura necesarios para la oferta de los cursos. | | | |

94 Información disponible en el sitio del INEP, consultado el 08 de agosto de 2008 en la dirección http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/EAD.htm.

El instrumento de evaluación de cursos superiores: graduación y licenciatura, está compuesto por tres dimensiones evaluadoras, así: Dimensión 1. Organización Didáctico-Pedagógica; Dimensión 2. Cuerpo Social; Dimensión 3. Instalaciones Físicas. Este instrumento prevee además algunos ítems exclusivos para la modalidad a distancia que no reciben puntuación pero deben ser verificados para rellenar el cuadro 6.

Además de estas dimensiones, también son verificados los requisitos legales. Las dimensiones y los pesos del instrumento de evaluación de cursos de nivel superior: graduación y licenciatura, pueden ser sintetizados en el cuadro 7.

Cuadro 7

**RESUMEN DEL ANÁLISIS**

| Dimensión | Peso | Cantidad de Indicadores |
|---|---|---|
| ORGANIZACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA | 40 | 18 |
| CUERPO SOCIAL | 45 | 18 |
| INSTALACIONES FÍSICAS | 15 | 7 |
| TOTAL | 100 | 43 |

La acreditación del polo de apoyo presencial para educación a distancia está compuesta por dos ítems: las informaciones generales del polo que son creadas por el e-MEC; y las siguientes informaciones sobre el polo que son rellenadas por la institución de enseñanza superior y apenas conferidas por el evaluador:

- Coordinación y secretaría del polo;
- Tutoría presencial;
- Biblioteca;
- Laboratorio de informática;
- Laboratorio pedagógico;
- Mantenimiento y funcionamiento del polo;
- Cuadro general de tecnologías y equipos del polo;
- Espacios físicos generales - existencia y destinación;
- Sala de Coordinación del polo;
- Sala de secretaría del polo.

Se destaca que para todos los espacios debe ser descrita la infraestructura del personal proyectada. Se resalta también que este instrumento está compuesto por una única dimensión evaluadora: el proyecto del polo. También en este instrumento son verificados los requisitos legales.

## CALIDAD EN LA EaD: LOS RESULTADOS DEL ENADE Y OTROS INDICADORES

El otro resultado de mensuración objetiva que fue alcanzado de manera inequívoca fue el de la calidad en la formación de los alumnos matriculados en los cursos superiores a distancia. La enseñanza superior brasileña dispone de mecanismos regulares de verificación de la calidad, evaluados desde las condiciones operacionales de las instituciones, las características en titulación y régimen de trabajo de los docentes y también el status de aprendizaje de los alumnos matriculados. El conjunto de estos procesos de evaluación está regulado por la Ley 10.861/2004, ya citada anteriormente, que instauró el Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior (SINAES). El Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) es aplicado indistintamente en alumnos de cursos presenciales y en alumnos de cursos a distancia equivalentes. Ambos hacen la misma prueba, en las mismas fechas, locales, horarios y demás condiciones. De esa manera, es posible comparar los desempeños alcanzados por los alumnos de las dos modalidades.

Un detalle de los resultados del ENADE en los años de 2005 y 2006, comparando el desempeño de alumnos a distancia y alumnos de la enseñanza presencial fue sistematizado por el profesor Dilvo Ristoff, Director de evaluación y estadísticas de enseñanza superior del Instituto Nacional de Investigación y Estudios Educacionales Anísio Teixeira (INEP).[95] El estudio, publicado en septiembre de 2007, señaló que el desempeño de los alumnos matriculados en los primeros semestres de cursos de graduación a distancia fue superior en 9 de 13 áreas evaluadas, comparativamente con los alumnos de cursos presenciales equivalentes. Y cuando comparadas las notas obtenidas de alumnos matriculados en las fases finales de los cursos, el desempeño de los alumnos a distancia fue superior en 7 de las 13 áreas sometidas a los exámenes, como registran las dos tablas a seguir. Las flechas en la columna de la derecha apuntan los cursos donde los alumnos a distancia obtuvieron mejor desempeño.

95 Dilvo Ristoff actuó como director del INEP desde 2003 y hasta el inicio de 2008.

Tabla 4

**ALUMNOS INGRESANTES**

| Curso | Presencial | A distancia |
|---|---|---|
| Administración | 35,1 | 36,7 ↑ |
| Biología | 30,4 | 32,8 ↑ |
| Ciencias Naturales | 33,3 | 32,6 |
| Ciencias Sociales | 38,4 | 52,9 ↑ |
| Filosofía | 29,8 | 30,4 ↑ |
| Física | 30,6 | 39,6 ↑ |
| Formación de Profesores | 41,0 | 41,2 ↑ |
| Geografía | 36,8 | 32,6 |
| Historia | 36,5 | 31,6 |
| Letras | 34,0 | 33,0 |
| Matemáticas | 29,8 | 34,0 ↑ |
| Pedagogía | 39,9 | 46,8 ↑ |
| Turismo | 43,1 | 52,3 ↑ |

Tabla 5

**ALUMNOS INGRESANTES Y CONCLUYENTES**

| Curso | Presencial | A distancia |
|---|---|---|
| Administración | 37,7 | 38,0 ↑ |
| Biología | 32,7 | 32,8 ↑ |
| Ciencias Naturales | 35,0 | 32,6 |
| Ciencias Sociales | 41,2 | 52,9 ↑ |
| Filosofía | 32,5 | 30,4 |
| Física | 32,5 | 39,6 ↑ |
| Formación de Profesores | 42,8 | 41,5 |
| Geografía | 39,0 | 32,6 |
| Historia | 38,5 | 31,6 |
| Letras | 35,7 | 33,1 |
| Matemáticas | 31,7 | 34,2 ↑ |
| Pedagogía | 43,4 | 46,1 ↑ |
| Turismo | 46,3 | 85,3 ↑ |

Al divulgar los resultados, el profesor Dilvo Ristoff destacó la importancia de los mismos para contraponer con la evidencia científica del INEP con el mejor desempeño de los alumnos a distancia a todo un conjunto difuso de formulaciones de sentido común que aludían a la EaD como una formación de calidad inferior.

Los resultados de un aprendizaje equivalente al mismo superior en la formación por educación a distancia, inequívoco en la perspectiva de la evaluación oficial del Ministerio de Educación y del órgano encargado de proceder al levantamiento, el INEP, trajo para la academia brasilera nuevos desafíos para la investigación vinculada al área. Con la masa de datos colocada a disposición del público se torna posible investigar si la diferencia de desempeño estaría o no vinculada a los diferentes factores que distinguen los alumnos de la educación presencial y de la educación a distancia. La base de datos del INEP permite identificar una serie de variables que pueden ser correlacionadas para buscar la comprensión del fenómeno.

En 2009 el INEP produjo otro cruzamiento de la misma base de datos, agrupando las notas de todos los alumnos de la educación presencial y de otro lado, las notas de todos los alumnos de los cursos a distancia. Con esta nueva tabulación fue posible percibir, independiente del número de cursos en que los alumnos de los cursos a distancia quedaron adelante en el desempeño, que las notas medias obtenidas en los dos agrupamientos muestra una ventaja absoluta de 6,70 puntos para los alumnos de los cursos a distancia, considerados el ENADE de 2005 y 2006, como registra la tabla siguiente.

Tabla 6

**ENADE - NOTAS MEDIAS POR MODALIDAD**

| | | |
|---|---|---|
| Alumnos por EaD: | 47,59 | Diferencia pro EaD: 6,70 puntos |
| Alumnos presenciales: | 40,89 | |

Cursos de Administración, Matemáticas, Pedagogía y Servicio Social

En una nueva evaluación, los resultados analizados, considerando el ENADE de 2007-2008, traen una diferencia para la EaD de 2,09 puntos. En ese ENADE fueron evaluados los alumnos de Pedagogía, Administración y Matemáticas.

Diversas hipótesis fueron colocadas para llegar al entendimiento del desempeño superior de los alumnos a distancia. La exigencia de autonomía y disciplina en los estudios que se hacen a distancia, por ejemplo, podría ser un factor para la diferenciación. El uso de contenidos de aprendizaje previamente estructurados y

organizados didácticamente en distintos modelajes de educación a distancia puede ser un factor de diferencia, como defiende, por ejemplo, Michael Moore, director e investigador de educación a distancia en la PennState University, de Estados Unidos. El propio Dilvo Ristoff levantó como posibilidad para entender el resultado favorables a la EaD por un posible alineamiento entre los contenidos curriculares utilizados en la EaD con las directrices curriculares nacionales utilizadas como base para la planeación de las pruebas del ENADE, lo que en tesis puede no ocurrir en la enseñanza presencial donde el contenido indicado en el resumen de la asignatura no necesariamente es cumplido integralmente en la clase. Los diferentes métodos o modelos utilizados en la EaD y las estrategias para el uso de distintas tecnologías en la modalidad pueden también ser investigados para verificar si son observadas discrepancias o no en el aprendizaje evaluado.

Una otra hipótesis recurrentemente formulada, levanta como premisa el hecho de que en la educación a distancia los alumnos más viejos y que[96] por una posibilidad de mayor experiencia profesional y de vida, éstos en tesis podrían comprobar resultados mejores en los exámenes, cuando son comparados con alumnos más jóvenes y que frecuentan en la educación presencial cursos equivalentes.[97] Tal hipótesis fue descartada a partir del cruce de los resultados de las notas de los alumnos segmentados por franjas de edad, agrupados en las categorías de 'más de 24 años' y '24 años y menos'. El resultado mostró que independiente de la modalidad de enseñanza, el desempeño de los alumnos más jóvenes es superior, como muestra la tabla 7.

Un conjunto de factores parece dar subsidio a las investigaciones que pueden venir a esclarecer el fenómeno del mejor desempeño de los alumnos a distancia. La experiencia docente en EaD señala que un alumno de graduación a distancia que hace seis asignaturas en cada semestre, tiene como lectura obligatoria en el período cerca de 1.500 páginas.[98] Este cálculo es hecho considerándose 200 pági-

96 En la Universidad del Sur de Santa Catarina, por ejemplo, la media de edad de los alumnos matriculados en cursos a distancia en el año de 2007 era de 34,8 años, mientras que en los cursos presenciales de la misma institución la media de edad quedaba en 21,7 años.

97 Hipótesis formulada por participantes de la primera exposición del Prof. Dilvo Ristoff con datos socioeconómicos de la investigación del ENADE 2005-2006, en seminario en la Universidad del Sur de Santa Catarina, en noviembre de 2007. Los datos fueron retrabajados por el prof. Dilvo Ristoff, que descartó la hipótesis al verificar que los alumnos más jóvenes obtienen notas más altas que los alumnos mayores, tanto en la enseñanza presencial como en la educación a distancia.

98 Cálculo hecho por los autores, considerando libros didácticos para EaD producidos por la Universidad del Sur de Santa Catarina.

nas de libro didáctico por asignatura, y cerca de 300 otras páginas de actividades complementarias en ambiente virtual de aprendizaje. Al transponerse para un alumno de enseñanza presencial equivalente, en un curso de administración, por ejemplo, la carga de lectura obligatoria al final de un semestre no llega a 400 o 500 páginas, en la media de las universidades brasileñas, con la diferencia de que en EaD la lectura ocurre en contenidos previamente estructurados y alineados con los objetivos del aprendizaje.

Tabla 7

**DESEMPEÑO DE ALUMNOS SEGÚN EDAD**

| Área | Más de 24 años | | 24 años y menos | |
|---|---|---|---|---|
| | Presencial | A distancia | Presencial | A distancia |
| Administración | 38,5 | 39,8 | 37,0 | 33,2 |
| Biología | 31,6 | 30,5 | 33,1 | 38,7 |
| Ciencias Naturales | 31,1 | 28,5 | 29,6 | 25,7 |
| Filosofía | 32,9 | 30,0 | 32,1 | 33,4 |
| Física | 32,4 | 39,4 | 32,5 | 40,2 |
| Normal Superior | 42,6 | 41,9 | 43,3 | 40,2 |
| Geografía | 38,3 | 32,7 | 39,9 | 29,0 |
| Historia | 38,3 | 31,4 | 38,6 | 38,0 |
| Letras | 35,1 | 32,9 | 38,6 | 35,8 |
| Matemáticas | 31,2 | 34,0 | 32,1 | 34,8 |
| Pedagogía | 43,8 | 46,0 | 42,5 | 48,4 |
| Turismo | 45,7 | 48,1 | 46,6 | 53,9 |

## PALABRA QUE NO ES FINAL

La legislación aprobada en 1996 muestra la clara intención de invertir en un área de fundamental importancia para la universalización del acceso a niveles crecientes de escolaridad y para la democratización de la educación brasileña.

La Ley Nº 9.394/96, del 20 de diciembre de 1996, trae algunas deliberaciones sobre la EaD en Brasil, al mismo tempo que indica la necesidad de futuras reglamentaciones. Con la promulgación de la Ley queda instaurado el inicio de la era normativa en la política nacional de educación a distancia en el país. Es en este momento que la EaD pasa finalmente a ser reconocida como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza.

Como consecuencia de esta legislación y de la necesidad de su reglamentación, las políticas públicas para el área de la educación a distancia hasta el año de 2006, tuvieron sus pautas definidas por el apoyo a investigaciones y al desarrollo tecnológico y científico de metodologías y de tecnologías que pudiesen ser utilizadas en el país para promover la calidad y la amplia difusión de la educación a distancia. Fueron contempladas tanto la creación de experiencias piloto, como la consolidación y el perfeccionamiento continuo de distintos modelos de educación a distancia, como suele suceder en la actividad científica.

De esta forma, uno de los puntos que se destaca en el debate contemporáneo entre la sociedad científica brasileña y agentes proponentes de políticas públicas para la educación a distancia (EAD), está centrado en la "naturaleza" de la modalidad a distancia, y si ésta tiene o no una identidad y operación propia. Por otra parte, también se discute si esa modalidad estaría vinculada a la organización de la educación presencial, para que pueda ser llevada a efecto con calidad.

## REFERENCIAS

Tabela sobre Crescimento em EAD - http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rde/index.htm.

ABRAEAD. (2010). Anuário Brasileiro Estatístico de Educación Aberta y a Distancia. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2010.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Brasil. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial [da] União Nº 88, Brasília, DF, 10 mai. 2006, Seción 1, p. 6.

_____. Lei Complementar Nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.trt02. gov.br/general/tribunal2/legis/LCP/95_98.html>. Acesso em: 16 jun. 2008.

Brasil. Ministério da Educación. Decreto-Lei Nº 709, de 28 de julho de 1969. Disponível em: <http://www.mp.pr.gov.br/institucional/capoio/cidadania/fundacoes/legisla/educ/00709_69.htm>. Acesso em: 22 jun. 2008.

_____. Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2008.

_____. Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D256 1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2008.

_____. Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Reforma Capanema). Regulamenta o enseñanza secundário. Publicada en el D.O. em 10 de abril de 1942.

_____. Decreto Nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. Decreto Nº 5.800, de 9 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes y Bases da Educación Nacional. Brasília, DF, 28 dez. 1961.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes y Bases da Educación Nacional. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes y Bases da Educación Nacional. Brasília, DF, 1997.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Evaluación da Educación Superior - SINAES. Disponível em: <http://portal. mec. gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2008.

_____. Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redación dos arts. 29, 30, 32 y 87 da ***Lei*** Nº 9.394/96. Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/ pdf/portarias/portaria_n_2-07_polo.pdf> Acesso em 10 jul. 2008.

_____. Parecer CES/CNE Nº 301/2003.

_____. Portaria Nº 301, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2008.

_____. Portaria Nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa del Brasil Nº 201, Brasília, DF, 19 out. 2001. Seción 1, p. 18.

_____. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2008.

_____. Portaria Normativa Nº 02, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. Resolución CNE Nº 1, de 26 de fevereiro de 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0252-0255_c.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2008.

_____. Resolución CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/ces0101.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2008.

Gomes, Álvaro Cardoso; Ghiraldeli Jr, Paulo. Distancia del enseñanza à distancia. O Estado de Son Paulo, 29 nov. 2006. p. A1.

Menezes, Ebenezer Takuno de; Santos, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). *Dicionário Interativo da Educación Brasileira* - EducaBrasil. Son Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293, visitado em 31/7/2008.

Pretti, Oreste. (1996). Inícios y Indícios de um Percurso. Cuiabá: UFMT- NEAD.

Programa Universidad Abierta de Brasil. Levantamiento hecho con alumnos ingresantes en cursos a distancia de la Universidad de Brasilia, en 2009. Disponible en: <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/perfildel-alumno>. Acesso en: 10 enero 2010.

Spanhol, Fernando J. Critérios para evaluación institucional de pólos de educación a distancia. Florianópolis, 2007 (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br>. Acesso em: 15 jul. 2008.

Straub, Ilário; Scala, Sérgio Brasil Nazário. (Junio 1999). Educación a distancia: cuanto custa el estudiante a distancia? Revista de educación pública [MT]. Cuiabá. v. 8, n. 13, p. 44-79.

Torres, P; Vianney, J (orgs.). (2005). A educación superior virtual na América Latina y en el Caribe. Curitiba: Champagnat.

Torres, P.L. (2002). Laboratório *On Line* de Aprendizagem Uma Proposta Crítica de Aprendizagem Colaborativa para a Educación. Florianópolis. (Tese de doutorado - PPGEP da UFSC) Disponível em: http://www.eps.ufsc.br.

Torres, P.L.O Eureka y o Laboratório *On Line* de Aprendizagem. (2003). In: Matos,Y. Gomes,P. Uma Experiência De Virtualización Universitária: O Eureka na PUCPR. Curitiba: Champagnat.

Vianney, João; Silva, Elizabeth; Torres, Patrícia. (2003). A Universidade Virtual del Brasil. Caracas: Unesco/Unisul.

Vianney, João. (2001). A experiência inovadora del laboratório de enseñanza à distancia da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Esteves, A.P.; Oliveira, G.D. (Org.). Educación à distancia: experiências universitárias. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnologia Educacional.

_____. (2000). Laboratório de enseñanza a distancia: um ambiente para trocas de aprendizagem. In: Maia, Carmen (Org.). EaD.br: Educação à distancia no Brasil na era da internet. São Paulo: Anhembi Morumbi.

_____. (2001). Universidade Virtual: a virtualização dos serviços acadêmicos no ensino presencial e a criação de um novo conceito para o ensino superior a distancia. In: Durham, Eunice Ribeiro; Sampaio, Helena (Org.). O ensino superior em transformação. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES.

# Concepción del e-learning en el contexto del país: Un nuevo concepto de mundo, de empresa y de educación

*Selín Carrasco Vargas*

*Dr. en Ciencias de la Computación. Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.*

*Víctor González Escobar*

*Mg. en Ciencias de la Comunicación. Académico de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile*

La masiva integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), llamadas también por otros autores Tecnologías de la Información, las Comunicaciones y el Conocimiento (TICC), han modificado fuertemente nuestra sociedad y la forma en que percibimos nuestro entorno. Algunos autores (Sandoval, 1987, 1998, 2009)[99] han propuesto que el gran cambio de percepción generado ha hecho surgir una nueva dimensión, a su vez multidimensional, la que ellos denominan "Dimensión virtual", la que, sumada a las tres dimensiones tradicionales y al tiempo, configuran un "hipermundo[100]" o "cibermundo". Nos desplazaríamos entonces en un mundo percibido de manera diferente, que nos ha hecho entender, también de diferente manera, nuestra interacción social, nuestra educación, nuestra salud y nuestras empresas e instituciones.

La ciencia actual tiene otra mirada desde que Francisco Varela propone las Ciencias y Técnicas del Conocimiento; de igual manera la empresa del Siglo XXI, estructurada en clúster virtuales, según lo descrito por Sandoval en sus textos nombrados en las referencias, requiere de diferentes aproximaciones formativas, y el e-Learning es la más significativa de éstas.

---

99 Pallot y Sandoval, "Concurrent Enterprising: Toward the Concurrent Enterprise in the Era of the Internet and Electronic Commerce", Kluwer Academic Publisher, Boston, USA.

100 Samier y Sandoval, "La recherche intelligente sur l'Internet", Editorial Hermés, Paris, Francia.

No estamos pues ante una "modernización", como plantean muchos pensadores destacados, entre ellos J. J. Brunner, sino ante una nueva percepción del mundo que no requiere modernizar, sino plantearse definitivamente todas las situaciones desde un ángulo diferente, más cercano a las propuestas de Bauman en su concepción de "sociedad líquida".

Desde esta visión provocadora, comenzamos este artículo referido al e-Learning en Chile.

## INTRODUCCIÓN

Universidades, escuelas, empresas, entidades de formación y todo tipo de instituciones buscan formar a sus asociados, socios y clientes de una manera continua, ojalá permanente y ojalá económica, a menores costos que la competencia y obviamente, a menores costos que los actuales. Estas disminuciones de costos y aumentos en la formación y potenciación del talento humano son de alta importancia, en especial para los países en vías de desarrollo, como Chile.

Todos admitimos que los cambios tecnológicos de los últimos 30 años en relación a microprocesadores, dispositivos de almacenamiento y memoria digital, así como el aumento del ancho de banda que implica una mayor capacidad de transmisión de información en fibra óptica y sistemas inalámbricos, la disponibilidad de software libre (programas, información de todo tipo) y en general, de muchísimos recursos gratuitos en la Web, han reducido de manera impresionante los costos de uso de las TIC en la educación.

La inserción de todos en la ya aceptada por muchos Sociedad de la Información y del Conocimiento obliga a incluir elementos propios de esta sociedad en los procesos educativos, yendo mucho más allá del mero uso de TIC en la educación. Las TIC como herramienta son un elemento importante; pero es también un consenso que ellas solas no mejoran por sí solas los procesos formativos ni en la empresa, ni en la escuela, ni en la educación superior.

La cantidad de información a la que se puede acceder gracias a las TIC, las "plataformas" (LMS o LCMS) no mejoran la formación por sí mismas. Se requieren enfoques formativos diferentes, diseñados para un mundo no solo global, sino también multidimensional (Congreso de la Cibersociedad, Carrasco, 2006). Esta multidimensionalidad, la posibilidad de navegar por ella y el apoyo de especialistas en formación adecuadamente preparados, abrirán las puertas a millones de seres humanos para mejorar su calidad de vida, potenciar su desarrollo como seres humanos y, de paso, emprender de nuevas maneras y generar más valor a los productos de sus respectivas regiones y países. Si estos procesos de mejora de la formación no se pro-

ducen en nuestros países corremos el riesgo del que nos recordaba Cardoso "nuestro recurso humano corre el riesgo de no servir ni para ser explotado".

La utilización pertinente de las TIC en el marco de las necesidades de la Sociedad de la Información y del Conocimiento permite obtener ejemplos positivos como el que hemos encontrado buceando en la web: "el caso exitoso del uso del e-learning empresarial, mediante la creación de su propia Universidad Virtual, en la empresa mexicana de petróleos, Pemex. Según informe 'E-learning Workshops' (2008), Petróleos de México capacita por medio de e-learning a 5.300 empleados de sus plataformas marítimas, y ahorra 76 millones de pesos. Con una producción diaria de 3.2 millones de barriles de petróleo, Pemex es, además, la empresa generadora de divisas más importante de México". Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la mayor parte de las grandes empresas consideran un elemento de apoyo a su competitividad sus desarrollos de e-Learning y en muchos casos, sus propias universidades virtuales. Es el caso de CISCO, ORACLE, IBM, entre otras.

Las grandes empresas consideran especialmente útil el e-Learning, pues, permite que los trabajadores integren su proceso de formación y desarrollo de sus talentos dentro de sus áreas de desempeño habituales, lo que les permite aprovechar de mejor manera la formación entregada, la que de esta manera es siempre "in company". Toda la formación que requieren puede estar disponible para todos los empleados, sin necesidad de abandonar el puesto de trabajo para acudir a cursos presenciales. Los sistemas actuales de e-Learning, gracias a su interactividad pueden convertirse también en procesos de recogida de información para mejorar procedimientos o para la implantación de círculos de calidad, innovación virtual.

Las universidades en Estados Unidos, según informa Educause, han implantado masivamente sus sistemas de e-Learning y b-Learning, y en la actualidad discuten acerca del futuro de la universidad en la nube o apoyada en FaceBook, como lo plantea Piscitelli en el informe escrito para Telefónica de España.

## UN POCO DE HISTORIA

Cuando se inicia el e-Learning[101] en Chile, en 1996, después de muchos años de desarrollos previos de CBT[102] y experimentaciones en especial en universidades y en alguna empresa, se esperaba un crecimiento explosivo de éste. Desgraciadamente,

---

101 La L mayúscula enfatiza el "Learning", el "Aprendizaje" como lo principal y relevante, asumiendo lo "e" como vehicular y contextual.

102 CBT Computer Based Training, con fuerte desarrollo en Chile a fines de los 80 y comienzos de los 90.

los especialistas, en general, desconocieron elementos claves del perfil del consumidor chileno, del empresariado nacional y del sector directivo de la empresa mediana y grande de Chile y de la Administración Pública, todos especialmente tradicionales y fuertemente influenciables por la publicidad. Por ello, mientras el año 2004 la penetración en el mercado general era de un 6%, el año 2009 alcanzaba sobre el 20% del mercado de empresas (21% según SENCE[103]), con una penetración de Internet que llegaba al 45% de la población. El pasado año 2010 el uso de e-learning en empresas habría crecido hasta un 30% según informes de varias consultoras, pero sin aumentar significativamente el porcentaje de trabajadores formados.

Después de los grandes desarrollos de tutoriales realizados en Santiago de Chile por la empresa Turgeon, entregados en varios idiomas y que coparon los kioscos de revistas latinoamericanas y españolas a fines de los 80, y que fueron utilizados en formación en la mayor parte de la banca latinoamericana y en muchas empresas, institutos y centros de formación, en Chile surgieron varias iniciativas para formar personas, en especial, educadores en red. El software "La Plaza", desarrollado en la Universidad de la Frontera para el Proyecto Enlaces, contenía elementos que desde 1994 ya presagiaban el e-learning, pues desarrollaron formación en red de manera intuitiva.

Más avanzados los 90, el CDI Multimedia (Centro de Desarrollo e Investigación en Multimedios) de la Universidad de Los Lagos desarrolló y entregó en una modalidad que hoy llamaríamos "blended", entregando CD's y apoyando mediante correo electrónico, un postítulo en Informática Educativa para profesores durante 1996. Durante esos años también llegan a Chile empresas españolas que comienzan a impartir formación a empresas. La más notoria de estas empresas fue una apoyada por la Universitat Oberta de Catalunya, que existe aún en la actualidad pero con diferentes accionistas. Continuando con el liderazgo universitario, la Universidad Austral de Chile durante 1998, en conjunto con la Universidad de Costa Rica, entregaron para toda América Latina una Maestría en Desarrollo Social Rural, empleando una plataforma desarrollada en la misma Universidad Austral, SIVEDUC.

A partir del año 2000 se puede decir que se separan fuertemente los ámbitos de desarrollo empresas y sector educativo. Entre 2001 y 2005 la totalidad de las universidades chilenas implantan plataformas LMS con diversa suerte consi-

103 Fuentes directas SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo), eLOGOS y Cámara de Comercio de Santiago, consultora Kaagan Research Associates.

guiendo participaciones de académicos[104] de hasta un 70%. También en esos años se desarrollan varias empresas que directamente o indirectamente incluyen e-learning en sus productos de formación.

## DIFICULTADES PARA LA MASIFICACIÓN DEL E-LEARNING EN CHILE

Chile presenta aún dificultades que limitan el desarrollo del e-learning; entre ellas, la baja formación informática de los trabajadores, ya que muchas veces tienen un "respeto" que les aleja del computador, el que muchas veces es disimulado, pero que no le permite aprovechar cursos que usen e-Learning, emitiendo posteriormente malas evaluaciones de éstos. Otro obstáculo parece ser la falta de dirección del e-learning hacia los equipos más utilizados por los trabajadores. En este punto cabe destacar una investigación realizada por la Universidad Mayor, en la cual detectan que ni los profesores ni los trabajadores consideran a los teléfonos celulares como "tecnología", con lo cual les sienten mucho más cercanos que el computador. Otra dificultad la han generado campañas que relacionan Internet con formación poco seria e información no verificable, lo que disminuye la percepción de excelencia acerca de la formación que se entrega utilizando Internet.

Cabe resaltar que estos autores al entregar cursos virtuales, han recibido la solicitud de los estudiantes de que la modalidad del curso no aparezca en ninguna

| Barreras para la masificación del e-Learning en Chile[105] | Altura de la Barrera |
|---|---|
| Imagen negativa de la formación a distancia | Alta |
| Imagen negativa de la formación virtual | Alta |
| Alfabetización digital | Media |
| Disponibilidad de computadores | Baja |
| Disponibilidad de Internet | Baja |
| Contenidos ofrecidos en e-Learning | Media |
| Pertinencia de los Cursos | Media |
| Originalidad de los Cursos | Media |
| Falta de normativa y estandarización nacional | Alta |
| Énfasis desde los estamentos estatales en la presencialidad | Alta |
| Falta de entidades acreditadoras habilitadas | Alta |

104 Informes UNISIC, Universidad y Sociedad del Conocimiento http://unisic.usc.es.

105 Fuente: estudio propio extraído de Internet en base a análisis cualitativo de artículos.

Podemos aún repetir lo dicho hace algunos años por un responsable de formación virtual de la empresa estatal de extracción de cobre CODELCO: "Aún cuando en los últimos años hemos superado las dificultades tecnológicas, pienso que hemos avanzado poco en la penetración del e-learning, no sólo en las empresas sino en la sociedad. De hecho las expectativas cifradas en los años 2000 y 2001 eran mucho mayores a los logros que tenemos hoy", opiniones reafirmadas por otros especialistas en el área como Lautaro Guerra de la Universidad Federico Santa María, o el Dr. Jorge Weil, investigador en e-Learning de la Universidad de Los Lagos.

En el caso de la educación básica y media, los establecimientos subvencionados, para recibir los subsidios deben asegurar la presencialidad de sus estudiantes, lo que directamente impide la formación de establecimientos virtuales y la entrega de formación virtual en los establecimientos educativos establecidos.

La formación universitaria también basa la acreditación de sus carreras en horas presenciales, en metros cuadrados de bibliotecas tradicionales, lo que ha impedido la existencia de carreras universitarias virtuales acreditadas. Existen rumores que recién este 2011, el Ministerio de Educación presentará su primera propuesta de normativa al respecto.

## EL AVANCE DEL E-LEARNING EN CHILE

Según artículos publicados hasta el año 2010, el e-Learning creció en Chile un 40% desde el 2008, y recalcaron que la tendencia seguía en alza. No disponemos de otros estudios que refuercen o contradigan a estos, pero mirando el movimiento del mercado es posible afirmar un mayor movimiento. Existen empresas que desarrollan formación e-Learning desde Arica a Punta Arenas.

El Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE, informa que cada año más de un centenar de empresas comienzan a usar e-Learning. Este crecimiento es mayormente de empresas nacionales, pues se podría decir que todas las empresas de origen extranjero ya lo utilizan. De acuerdo a informes de ACEL (Asociación Chilena de e-Learning), universidades y empresas del área, esperan que esta velocidad de crecimiento se duplique en los próximos dos años. Este crecimiento puede deberse fundamentalmente al cambio de percepción del mercado respecto de la enseñanza virtual, influidos en especial por la fuerte ofensiva del gobierno colombiano que ha considerado el e-Learning como producto de exportación nacional y el explosivo crecimiento del mercado en Argentina.

En universidades y centros de estudio, el arranque de prestigiosas universidades como la Universidad Católica y la Universidad Adolfo Ibañez ha obligado a

que todas comiencen a estudiar la posibilidad de iniciar sus proyectos de universidad virtual, y a no solo utilizar plataformas de apoyo a sus estudiantes. El año pasado, un programa señero, Medichi, de formación de especialistas médicos de la Universidad de Chile, consolidó su presencia nacional. Para este año se espera la irrupción en el mercado de universidades que disponen de gran cobertura geográfica, como la Universidad de Las Américas, Universidad de Los Lagos, Universidad Santo Tomás, entre otras.

La mirada excesivamente conservadora del Ministerio de Educación comienza a cambiar, y se encuentran institutos como el dependiente de la Universidad UNIACC, IACC e ICC dependiente de una universidad colombiana, que ya disponen de cursos acreditados.

De Internet hemos rescatado las opiniones de Alonso Núñez, ex jefe del departamento de Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación "en los últimos años, estos programas se han ido convirtiendo en una alternativa válida de estudios y se han nivelado totalmente con los programas tradicionales", dice. "Son una muy buena oportunidad para un público que está determinado o por el aislamiento o por la falta de tiempo, por lo que ha llenado un espacio que la educación tradicional se ve impedida a cubrir". Jorge Weil, Director de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de Los Lagos y diseñador de la carrera de Ingeniería Industrial de la misma universidad, recalca en base a su relación con el tema también como ex Director del sistema de enseñanza virtual de la Universidad Austral de Chile, "cuesta a las universidades tradicionales, con un cuerpo muy conservador de académicos, muchas veces desconocedores de las modernas aplicaciones de educación virtual, apoyar estas iniciativas, pero pronto se verán obligados a ello". Consultado respecto a las empresas y la formación virtual confirma "las empresas internacionales existentes en Chile hace ya tiempo que consideran al e-Learning como una alternativa válida". En estas mismas líneas de optimismo se resalta que la cantidad de especialistas en e-Learning formados por Inwent en Chile se ha duplicado este año 2011, y la cantidad de alumnos chilenos en la Universitat Oberta de Catalunya también ha aumentado.

En Chile, el e-learning se encuentra en una etapa de crecimiento y de implantación tanto en el imaginario de usuarios y empresarios. Según las fuentes consultadas por la Cámara de Comercio de Santiago, el 33% de las empresas chilenas realiza alguna capacitación a sus trabajadores a través de Internet, y se considera que utilizan e-learning efectivo un 30% (2010). Una cifra que equivale a más de 100 mil trabajadores que representan casi el 3% de la fuerza laboral nacional.

Poco a poco el consumidor asume que esta herramienta de capacitación puede salvar las dificultades de distancia y de costos que impiden que muchas pequeñas, medianas y grandes empresas accedan a programas de capacitación. Es el caso de las empresas agrícolas, pesqueras y las mineras del norte del país,[106] las que pueden comprender los ahorros que se pueden generar utilizando e-Learning en los procesos de formación continua y de gestión del talento de su personal.

Según The e-Learning Guild, en Estados Unidos, durante 2010, más de la mitad de los cursos entregados a empresas se realizaron a través del sistema online, "una tendencia que crecerá cada vez más a nivel de empresas, pues, además de la flexibilidad para complementar estudios con trabajo, estos programas también permiten mejorar estándares de formación, ahorrar en costos de matrícula y logísticos (transporte, almuerzos, aulas de clases, etc.)".[107]

En Chile, el porcentaje de empresas es muy bajo aún (4%), pero implica un gran potencial de crecimiento para este mercado, en especial en la mediana empresa, ya que sólo el 9% del total de los participantes de estos programas pertenecen a ese sector, mientras que el 74% pertenece a las grandes empresas. SENCE ayuda a este crecimiento al financiar total o parcialmente los cursos online, lo que redunda en un gran ahorro para las empresas. SENCE ocupa en financiar estos cursos, dinero recaudado de las empresas por vías impositivas y que queda disponible para capacitación (no financia estudios conducentes a título o grado).

En relación con los beneficios vinculados, podemos comentar que las empresas, de acuerdo al destacado consultor chileno en e-Learning, abogado Pumarino (2004), consideran que el e-learning mejora la distribución del conocimiento dentro de ellas, y que también aumenta el compromiso de los trabajadores con las actividades de capacitación. Se resalta el hecho que un consultor en e-Learning tenga una formación tan lejana del área.

Por otra parte, las compañías consideran que lo más importante se desprende de la menor cantidad de horas requeridas para el proceso de capacitación, como también la comodidad del medio utilizado. En relación con los costos, se puede señalar que el 32% de las empresas menciona las reducciones en costos y traslados, alojamientos y viáticos de los trabajadores para capacitar, mientras que el 7% destaca los menores honorarios de los expositores.

---

106 La Directora de e-learning de CODELCO, Profesora Erika Silva, llegó a ser una importante directiva de la Subsecretaría de Telecomunicaciones del Gobierno de Chile entre los años 2004 y 2010.

107 Traducido de eLearning Guild, www.theelerarningguild.com.

El e-learning tiene claramente un crecimiento en el país. La formación virtual corporativa crece a un ritmo menor que en países como España por ejemplo, a pesar de los informes del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE) que informan el año 2006 que el 75% de los cursos a distancia realizados en Chile eran vía e-learning o blended learning. Actualmente sobre el 90% de la formación a distancia en Chile es vía e-Learning, pero aún no impacta significativamente a los indicadores generales de formación.

En relación con los beneficios vinculados, podemos comentar que las empresas consideran que el e-learning mejora la distribución del conocimiento dentro de ellas y que también aumenta el compromiso de los trabajadores con las actividades de capacitación. Existen ejemplos interesantes de empresas que han integrado en los procesos habituales de flujos de información, elementos de e-Learning, que le permiten asimismo integrar la formación a sus procesos de negocio.

| Ventajas del e-Learning percibidas en Chile | Competitividad |
|---|---|
| Menor cantidad de horas de capacitación | Alta |
| Comodidad del medio | Alta |
| Menores costos logísticos | Alta |
| Mayor calidad de los formadores | Media |
| Integración de la formación en procesos propios del negocio | Media |
| Menor costo de los formadores | Media |
| Disponibilidad nacional | Alta |

Del total de los procesos de actualización y perfeccionamiento controlados por el SENCE durante el 2004, el 8,1% se realizó en forma remota, mientras durante 2008, de los 110 mil participantes corporativos que participaron de programas de formación beneficiados por la Franquicia Tributaria (un incentivo fiscal a las empresas que invierten en la capacitación de sus recursos humanos), más de 71 mil fueron entrenados a través de la modalidad virtual. De esta manera, el porcentaje de entrenamientos por Internet aumentó explosivamente llegando a un 65% de los beneficiados.

Según la Coordinación e-learning de SENCE y de acuerdo a fuentes del programa Chile Califica, las empresas aseguradoras, la industria del salmón, los bancos y las empresas de telecomunicaciones, son los que más usan la formación virtual pues les permite homogeneizar la formación en sus diferentes sucursales.

| | Sin e-Learning | Con e-Learning | Total |
|---|---|---|---|
| Empresas que recibieron cursos | 2.387 | 1.563<br>40,00% | 3.950 |
| Cursos | 9.788 | 8.198<br>46,00% | 17.986 |
| Horas de cursos | 1.694.117 | 1.368.965<br>45,00% | 3.063.082 |
| Participantes | 39.279 | 71.531<br>65,00% | 110.810 |

Uso de la franquicia SENCE, 2008.[108]

Como se puede ver en la tabla anterior, ha ido creciendo el uso de la formación virtual en el mercado de las empresas, siendo sin lugar a dudas las compañías más grandes las mayores consumidoras de esta metodología. Las pequeñas y medianas empresas comienzan también a utilizarla, al igual que funcionarios de gobierno que ya cuentan con su propia academia virtual. Este crecimiento obliga a ser muy optimista y a pensar que el crecimiento se mantiene y es similar en los cursos que se entregan sin la franquicia SENCE, tal como se observa también en el mundo de la educación superior.

De Internet se ha extraído también la opinión de Marcos Fontela, para quien el futuro es promisorio. "Definitivamente, estoy convencido de que lo mejor está por venir. A medida que se separe el trigo de la paja, cuando el ruido de la novedad pase, quedarán organizaciones trabajando codo a codo con especialistas, integrando el aprendizaje al trabajo cotidiano, buscando soluciones que aprovechen el verdadero potencial del e-learning. En tanto el esquema de "venta de cursos" sea reemplazado por la mentalidad de soluciones para la productividad y la adquisición de capacidades empresariales, el horizonte para el e-learning se expandirá revolucionariamente. Las organizaciones deben saber que tienen delante de sí un terreno de crecimiento muy fértil".

Como podemos ver, estamos lejos de los tiempos en que TELEDUC de la Universidad Católica de Chile y los programas a distancia de la Universidad Católica del Norte (UCN) eran los únicos elementos relacionados con la educación a dis-

108 Fuentes, informes de SENCE, www.sence.cl.

tancia en Chile. Justamente esta evolución del mercado chileno ha llevado a Walter Santander, destacado especialista en e-Learning de la UCN, a ser el segundo directivo más importante del CREAD (Centro Regional de Educación a Distancia) con centro en Nova South Eastern, Estados Unidos de América.

Desde el punto de vista positivo, el desarrollo económico de Chile en los últimos años, ha permitido que la formación y con ella el e-Learning también se hayan podido beneficiar de los frutos de esta situación.

## EMPRESAS DE E-LEARNING EN CHILE

"El e-Learning es una respuesta muy coherente a las exigencias propias de este siglo 21; principalmente a los imperativos impuestos por la globalización; pero debe ser abordado desde la alta gerencia con una visión de futuro respecto

| Empresa | Área de especialización | Sitio web |
|---|---|---|
| Universidad Virtual | Diplomados, Asesoría en el Desarrollo de cursos virtuales | http://www.uvirtual.cl |
| SAP Chile | Cursos de SAP | http://www.sap.com/chile/services/academy |
| Doctum | Asesoría en e-learning<br>Asesoría tecnológica<br>Desarrollo informático | http://www.doctum.cl |
| Territorio Chile | Comunidad de aprendizaje para el desarrollo territorial | http://www.territoriochile.cl |
| Formacion Digital | Asesoría Integral de e-Learning | http://www.formacióndigital.cl |
| Emprenden | Cursos gratuitos | http://www.emprenden.com |
| Universidadvirtual.org | Desarrollo de e-Learning y asesoría para universidades y centros de formación en e-Learning | http://www.universidadvirtual.org |
| Instituto Chileno Británico | Cursos Online de Inglés | http://www.britanico.cl |
| Woodward Chile | Cursos Online de Inglés | http://www.woodward.cl |
| Konocimiento | e-Learning | http://www.konocimiento.cl |
| TMI | E-Learning a medida | http://www.tmichile-elearning.cl/ |
| Medwave | Formación continua en el área de la salud | http://www.mednet.cl |
| ChileYellow | e-Learning | http://www.chileyellow.cl |
| Avanzochile | e-Learning | http://www.avanzo.com |

del nuevo rol de la formación en la sustentabilidad del negocio", recogimos de Internet una opinión de Jean Pierre Reculé, casi concordante con lo planteado por el Dr. Victor Sandoval de la Ecole National des Ponts et Chaussès de Paris, pero dicho de manera más concreta.

Los principales pilares en que el e-Learning se ha apoyado en Chile en estos años son el Proyecto Universidad Virtual (www.uvirtual.cl) generado desde REUNA y la Asociación Chilena de Empresas de e-Learning, ACEL (www.acel.cl). De hecho, las guías sobre buenas prácticas y recomendaciones, y la "Guía de Buenas Prácticas para Iniciativas de Capacitación en Modalidad e-Learning", elaborada por la UVirtual, con el apoyo del SENCE son elementos de uso obligado en los usuarios y proveedores de e-Learning en Chile.

## E-LEARNING EN LA EDUCACIÓN FORMAL

A diferencia del pragmatismo de las empresas, los educadores han representado un espacio de alta resistencia al e-Learning. A pesar de disponer de iniciativas señeras, como el Proyecto Enlaces que ya lleva exitosos 18 años, los profesores no utilizan el e-Learning de forma masiva, y es claramente más utilizado en la educación superior. La gran cantidad de herramientas disponibles no es visible para ellos, y simultáneamente las barreras de acceso a tecnología las encuentran más altas.

Al comenzar este artículo y describir el hipermundo dejamos claro que la Sociedad de la Información y del Conocimiento requiere elementos educativos propios de ella y no de la Sociedad Industrial. No es ésta la postura habitual de una gran parte de los educadores chilenos que entienden a las TIC sólo como herramientas y no como elementos que han variado la percepción espacio temporal de sus estudiantes. Más bien las TIC han llevado de vuelta al aula, prácticas que se creían desterradas. Las presentaciones del tipo PowerPoint son generalmente diapositivas recicladas y disminuyen la interactividad efectiva de la relación profesor-alumno.

Necesitamos repensar la estructura del aula, de la escuela, de la universidad; ver desde otro ángulo al pupitre, al pizarrón, la mesa de trabajo, todo el entorno mismo, como nos propone el profesor finlandés Teemu Leinonen con su FLE (Future Learning Environment). Los computadores en sus variadas formas, visibles e invisibles pasarán a ser parte integral del proceso educativo formal en el momento que tengamos propuestas efectivas para ello.

Surgen en Chile diferentes elementos de apoyo a la educación formal tanto desde ámbitos públicos como privados:

| Entidad de Apoyo | Dirección web |
|---|---|
| CPEIP | http://www.cpeip.cl |
| e-MINEDUC | http://www.e-mineduc.cl/portal/ |
| Educar Chile | http://www.educarchile.cl |

## E-LEARNING PARA EDUCACIÓN BÁSICA

El mayor aporte al e-Learning en educación básica en Chile lo ha realizado el Proyecto Enlaces (www.enlaces.cl), formando profesores por dicha vía, de igual forma que el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera (http://www.ufro.cl o http://iie.ufro.cl). A pesar de la gran cantidad de años que tiene este proyecto y de la cantidad de computadores existente en Chile, no existen una cantidad de colegios básicos vía online en Chile. Para realizar este estudio sólo se han localizado dos, uno en Osorno y otro en Santiago que preparan alumnos libres. La falta de subvención a los cursos no presenciales por parte del Ministerio de Educación frena emprendimientos en esta área.

## E-LEARNING PARA EDUCACIÓN MEDIA

La situación de la enseñanza media es similar a la básica. Existen algunas iniciativas que van creciendo poco a poco, como docentes online en la dirección web http://www.docentesonline.com que muestra iniciativas interesantes y una educación altamente personalizada. Según lo conversado con equipos de profesores que investigan en el área, existirían dos colegios virtuales más en formación, dependientes de grandes sostenedores de colegios subvencionados.

## E-LEARNING PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Chile no existe un espacio virtual de la educación superior como Educause en Estados Unidos, y ello realmente se extraña. Proliferan los cursos virtuales de distinto nivel y distinto tipo, a pesar de no existir aún regulaciones que permitan acreditar este tipo de formación. De todas formas, los empresarios de la Educación Superior y algunas universidades de propiedad estatal desarrollan bastantes iniciativas online. Se puede afirmar que la totalidad de las universidades disponen de más de un espacio virtual del tipo LMS, fundamentalmente Moodle, aunque se mantienen instalaciones de SAKAI, Claroline, Dokeos, Atutor y más recientemente Chamilo. Algunas universidades tienen sus variaciones de estos

productos personalizadas en campus virtuales propios. La propuesta chilena de entorno educativo virtual ADECCA sobrevivió durante casi diez años, pero no pudo ante la capacidad de desarrollo de las soluciones de fuente abierta.

En la prensa local, todos los días están presentes formas de b-learning, pues universidades altamente competitivas, como la Universidad Adolfo Ibáñez y la Universidad Católica de Chile entregan cursos con elementos parcializados en los dos diarios de mayor prestigio nacional: La Tercera y El Mercurio. Los suplementos "eClass" son especialmente seguidos por los estudiantes de economía nacionales, ya sea en la prensa o en su sitio http://www.eclass.cl/. Según los resultados de las encuestas que eClass realiza trimestralmente a sus alumnos, indican que el 98% de los alumnos declaran que recomendaría los estudios en eClass a otra persona y además afirman que continuarían tomando sus cursos.

## UN FUTURO ABIERTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA[109]

A medida que la globalización llega a todos los espacios y el mundo pasa a estar cada vez más abierto, las universidades también tienen la oportunidad de optar por ser "abiertas",[110] abriendo la manera en que realizan sus funciones, su enseñanza, su extensión, su investigación.

Los espacios y recursos educativos abiertos pueden llegar a ser un catalizador para disparar la implantación de diferentes formas de aprender, uniendo aspectos de aprendizaje formal e informal dividiendo al mismo tiempo las funciones de entrega de contenidos, soporte, asesoría y acreditación.

Los modelos provenientes de la investigación realizada hasta hoy en este tema, sugieren que una aproximación "abierta" es similar a potenciar el rompimiento de las fronteras entre el interior y el exterior del aula, quitar los límites tradicionales entre clase y juego, entre juego y herramienta de aprendizaje, entre el aficionado y el experto. Por supuesto que ello requiere una nueva actitud hacia el estudiante, hacia el becario, practicante y hacia el investigador para trabajar con informaciones abiertas y usar la opción abierta como una nueva perspectiva de obtener evidencia, compartir pensamientos e ideas y diseminar resultados.

En las últimas décadas toda la educación está cambiando, especialmente la educación superior, que se ha visto impelida a adaptarse al nuevo entorno tecno-

109 De *Educause* Patrick McAndrew, Eileen Scanlon, Doug Clow, *www.educause.edu*; Mayo, 2010.

110 http://www.ocwconsortium.org/; se entiende por "universidad abierta" la que dispone de contenido abierto o también la que "abre" sus aulas y entrega formación fuera de sus campus tradicionales.

| Universidad | Area formativa en e-Learning | Acreditación | Ranking |
|---|---|---|---|
| Universidad de Chile | Medichi - Area de la Salud | 7 años 5 áreas | 1 |
| Universidad Católica de Chile | Economía y Administración de Empresas | 7 años 5 áreas | 1 |
| Universidad Católica del Norte | Varias licenciaturas | 5 años 3 áreas | 12 |
| Universidad de La Frontera | Matemática | 5 años 5 áreas | 8 |
| UNIACC | Varios pregrados y postgrados | 3 años 2 áreas | 34 |
| Universidad Andrés Bello | Varios pregrados y postgrados | 5 años 4 áreas | 9 |
| Universidad Mayor | Varios pregrados | 4 años 2 áreas | 28 |
| Universidad de Los Lagos | Ingeniería Comercial | 3 años 2 áreas | 36 |
| Universidad Arcis | Educación | 3 años 2 áreas | 35 |
| Universidad Adolfo Ibáñez | Economía y Administración | 5 años 3 áreas | 12 |
| Universidad de Playa Ancha | Educación | 3 años 2 áreas | 37 |
| Universidad del Pacífico | E-Learning y otros | 2 años 2 áreas | 44 |
| Universidad de Viña del Mar | e-Learning | 3 años 2 áreas | 38 |
| Universidad del Mar | Varios pregrados y postgrados | 2 años 2 áreas | 47 |
| UTEM | Varios pregrados y postgrados | 2 años 2 áreas | 46 |
| Instituto superior IACC | pregrados | | |
| Instituto superior IPP | pregrados | | |

lógico y social generando grandes tensiones al interior de las instituciones. Sin embargo, los que aprovechan el "amenazante" cambio se encuentran ante las oportunidades que ofrece Internet y sus tecnologías derivadas. De una u otra manera, las universidades han tenido que llevar su enseñanza a "online" y se han visto obligadas a flexibilizar su manera de operar. Ante ello se puede pensar que estas situaciones de cambios, inestabilidades e indefiniciones de las organizaciones llevarían a modelos operativos consolidados, creados o adaptados especialmente para el Siglo XXI.

La irrupción de Nuevas Tecnologías,[111] tecnologías derivadas o creadas desde Internet, se mantiene y en muchas instituciones, de numerosos países se observa

111 Nuevas Tecnologías: El concepto no se usa para referirse a Internet, al Teléfono o a la virtualidad sino a las Tecnologías nuevas que surgen desde ellas, por ello se les ha dado un nombre resignificado que se utiliza más adelante en el texto: TICnologías.

cómo la inicial actitud de resistencia hacia la integración de actividades "on line", y las aproximaciones a un aprendizaje "socializado" ha sido superada, llegando a plenas aceptaciones, en algunos casos incluso sorpresivas. Actualmente, las universidades necesitan reevaluar su conceptualización de la relación entre los que ofrecen educación y los que buscan aprender, como se está haciendo masivamente en la universidad de Estados Unidos.

La Universidad chilena no es ni ha sido ajena a este proceso de cambios paradigmáticos, pues sus campus virtuales sobre Moodle, Sakai, Dokeos y Claroline, su desarrollo de ADECCA, Medichi y eClass así lo demuestran; sin embargo se requieren miradas institucionales globales y estratégicas que integren estos elementos y se desarrolle un proceso de incorporación reflexiva de la Universidad chilena a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

## CONCLUSIONES

Aunque el e-Learning se puede considerar extendido en Chile, la expansión aún no es masiva, a pesar de lo que muestran las cifras de SENCE. Podrá serlo cuando existan normas y propuestas de estandarización aceptadas; cuando las universidades puedan acreditar carreras online y cuando escuelas y colegios puedan poner el énfasis en el aprendizaje independientemente del medio por el que éste llegue al estudiante. Cuando se supere el trauma de la necesidad de la presencialidad podremos ver en nuestro país una masificación efectiva del e-Learning y, como consecuencia, un nivel de excelencia en éste. El futuro se ve abierto y promisorio. A medida que aparezcan nuevos actores nacionales en este mercado y los actores internacionales participen de él con entusiasmo, las barreras disminuirán y las ventajas se harán notorias. Con ello estaremos contribuyendo a disminuir las brechas digitales y, como consecuencia, las brechas sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

Brazon, N. (2008). "Ensayo sobre el e-learning"-PDVSA, Puerto Ordaz, Venezuela.

Cárcamo, L., Cladellas, R. y Estaún, S. (2007). "Estimación del tiempo en estudiantes secundarios chilenos frente a una tarea espacial desarrollada en formatos de papel y ordenador" en Revista Estudios Pedagógicos [on line], 2007 Vol. 33, Nº 2, p. 22-44. [Consulta: 16,12,2010] URL: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200002&lng=es&nrm=iso.

Carrasco, S. (2006). "Conocimiento Abierto, Sociedad Libre"; Actas del IV Congreso de la Cibersociedad; Barcelona, España.

_____. (2000). En CINDA; "Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias"; CINDA; Santiago de Chile.

Cuadra, A. (2008). Hiperindustria Cultural. Santiago: Arcis.

_____. (2003). De la ciudad letrada a la ciudad virtual. Santiago: Lom.

González, V. (2003). Hacia la Educación Virtual a Distancia en el Pregrado Universitario, Ponencia presentada en Virtual Educa 2003, Miami, Estados Unidos.

_____. (2005). Representaciones Sociales de Docentes Universitarios frente al uso de Tecnología en sus Procesos de Enseñanza. El Caso de la Universidad de La Frontera. Ponencia presentada en Virtual Educa 2005, México DF., México.

Luque, M. (2004). Dinámica del aprendizaje y de la mediación en aulas virtuales. Una visión desde la perspectiva de la formación humana. Coordinadora Académica, Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (INEAM), AICD/OEA, Washington D.C., USA. En: http://www.educoas.com/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf2.pdf [Obtenido el 6 de abril de 2009].

Piscitelli, A., Adaime, I., Binder, I. (2010). "El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas Operativos Sociales y Entornos Abiertos de Aprendizaje". Barcelona: Ariel.

Pumarino, A. Los desafíos del e-learning en Chile. (2004). (http://www.elearningamericalatina.com/edicion/mayo1_2004/na_3.php).

Sandoval y Pallot. (2006). "Concurrent Enterprising: Toward the Concurrent Enterprise in the Era of the Internet and Electronic Commerce"; Kluwer Academic Publishers; Boston; USA.

Varela, F. (1993). "Conocer" The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience; MIT PRESS; USA.

# Análisis del aseguramiento de la calidad de la educación superior

*Ángel H. Facundo D.*

*Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Sociólogo y Ph.D. de la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania).*

## RESUMEN

El presente trabajo ofrece una descripción y análisis del sistema integral de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. La primera sección se dedica a precisar los antecedentes y conceptos básicos, ya que, por circunstancias históricas, la acreditación en el país se originó desligada y en cierta medida en oposición a la inspección y vigilancia y, por consiguiente, es común usar el término de aseguramiento de la calidad para referirse exclusivamente a la acepción de regulación y supervisión. En los apartados dos y tres se detallan los procesos de *supervisión* o, si se prefiere, de conformidad con los estándares mínimos definidos, y de *acreditación de alta calidad,* los dos significados complementarios *del* aseguramiento de la calidad en la educación superior. La cuarta sección presenta las particularidades en cada uno de los dos subsistemas para el aseguramiento de la calidad en los programas de educación superior en la modalidad a distancia y virtual. En el quinto, y como conclusión, se ofrecen algunas consideraciones y análisis sobre los principales puntos de debate, requerimientos y tendencias. Finalmente, se listan la bibliografía básica utilizada y la normatividad vigente sobre la materia.

**Palabras Claves:** Aseguramiento de la calidad de la educación superior; Colombia; Regulación y supervisión; Acreditación.

## 1. ANTECEDENTES Y CONCEPTOS BÁSICOS

En el sentido amplio del término, el *aseguramiento de la calidad* es un término tan antiguo como las universidades. En el sentido moderno, surge en los años

veinte del siglo pasado y surge asociado al sector de la producción. Sus principales desarrollos se inician en los años cuarenta, cuando se fundan la Sociedad Americana para el Control de Calidad (ASQC), la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE), la Organización Europea para la Calidad (EOQ) y la Organización Internacional de Normalización (ISO) para acreditar –de forma externa– la calidad de los productos o servicios. Estos desarrollos tienen amplia difusión a partir de los ochenta, cuando se publican los primeros manuales al respecto,[112] y en los diversos países se establecen organismos para promover la gestión de calidad total en los más diversos ámbitos.

En términos modernos, el concepto de *aseguramiento de la calidad* se ha entendido como el conjunto integral de acciones que se diseñan, se siguen y evalúan sistemáticamente, tanto interna como externamente, para dar fe pública o acreditar –de forma objetiva y transparente– que dicho producto o servicio reúne el conjunto de atributos, propiedades o características de calidad, que se considera debe tener y cumple los requisitos para satisfacer las necesidades de los usuarios.

Sin embargo, aún en esta acepción moderna, el *aseguramiento de la calidad* tiene diversos significados y prácticas. En la actualidad, se asocia fundamentalmente con *acreditación* o *certificación* (sello) de calidad. Sin embargo, también ha sido y es usual entenderlo como procesos de *regulación y supervisión*.[113]

Estos diversos usos del concepto se dan fundamentalmente en el campo de la educación superior. La razón es simple: las universidades, durante muchos años y en virtud de su autonomía, establecieron sus propios estándares y realizaron procesos evaluativos de carácter netamente interno para verificar y mejorar la calidad de sus servicios. Posteriormente, cuando los sistemas universitarios, originalmente de élite y, en la mayoría de los casos, basados en universidades consolidadas, se amplían para dar paso a los sistemas educativos de masas, se comienza a hablar de aseguramiento de la calidad, entendida como proceso de regulación (normas), supervisión y vigilancia, fundamentalmente para verificar la "conformidad" con la normatividad. En la actualidad, y si bien la universidad ha tenido siempre un carácter universal tanto en sus valores, en la docencia, en la investiga-

112 Deming, W. Edward. Out of the crisis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986; Juran, Joseph. Quality Control Handbook, 1981; y Crosby, Phillip B. Quality without tears. MacGraw Hill, 1984.

113 Estos términos son claramente diferenciados en el caso de Colombia y de Brasil. Para otros, al menos los tres primeros, son prácticamente sinónimos o se consideran subprocesos específicos del aseguramiento o acreditación. Por ejemplo, ver la definición de acreditación, realizada por la Red Iberoamericana de Acreditación de la Educación Superior (RIACES): http://www.riaces.net/index.php/es/glosario.html?start=1.

ción y en la cooperación entre académicos, el campo de la educación superior se ha visto influenciado por un proceso creciente de globalización. En los países más desarrollados y con mayores avances en educación, uno y otro momento se encuentran históricamente más separados. En los países en desarrollo, y en particular en Colombia, si bien se diferencian históricamente, los lapsos han sido más cortos. Con todo, puede afirmarse que la regulación y la supervisión se asocian más al proceso histórico de masificación de la educación. En cambio, la acreditación surge sobre todo con la globalización y para garantizar y hacer posible la gran movilidad de estudiantes y docentes.

En el caso de Colombia, el aseguramiento de la calidad de la educación superior entendido como regulación y supervisión (y diversos procesos de fomento), se introdujo en los años ochenta del siglo pasado, mientras que el concepto de aseguramiento como acreditación, se adopta tan sólo una década más tarde y, en buena medida, en contraposición de la inspección y vigilancia, que despertaba grandes resistencias, sobre todo en las instituciones de reciente creación. Sin embargo, por fuerza de la necesidad de hacer cumplir la regulación, una y otra acepción y prácticas conviven en la actualidad. Para diferenciarlos, incluso se ha responsabilizado a organismos diferentes de uno y otro uno procesos. Y, si bien en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, el término de "aseguramiento de la calidad de la educación superior" se refiere fundamentalmente a la acepción de regulación y supervisión,[114] es claro que también la acreditación forma parte de un concepto integrado, más amplio, como se afirma en los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación.

De otra parte, en el aseguramiento de la calidad de la educación superior, entendido en cualquiera de las dos acepciones o en una integral, existe gran diversidad de modelos conceptuales y de prácticas. Prácticamente cada país tiene los suyos propios, aunque en los últimos años, existen mayores convergencias gracias a los acuerdos y a las asociaciones nacionales, continentales e internacionales. De hecho, puede afirmarse que el aseguramiento de la calidad de la educación es un proceso dinámico y, a nivel global, se encuentra en consolidación y desarrollo.

Con todo, y si bien no existe un acuerdo o un patrón universal, el aseguramiento de la calidad de la educación comprende las siguientes dimensiones: la

114 Cfr. El aseguramiento de la calidad de la educación superior, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html.

responsabilidad de proporcionar información pública confiable y de rendir de cuentas a la sociedad, bien sea el cumplimiento de unos umbrales básicos determinados (regulación y supervisión) o sobre el alcance de un nivel superior o de excelencia (acreditación), que un programa o una institución tiene y que mantiene por medio de procesos que los llevan a su mejoramiento. En algunos casos, este último supuesto no siempre se cumple, ya que como lo indica Días Sobrihno,[115] algunos procesos de acreditación privilegian la obtención de un "sello de calidad" en un determinado momento, frente al proceso de mejoramiento continuo.

En consecuencia, en el presente trabajo el término de "aseguramiento de la calidad de la educación superior" se usará como concepto paraguas que cobija a las dos acepciones mencionadas.

## 2. EL REGISTRO CALIFICADO: ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO REGULACIÓN Y SUPERVISIÓN DE ESTÁNDARES BÁSICOS

Si bien en Colombia la preocupación por la calidad de la educación ha estado siempre presente en el discurso educativo y a nivel de las instituciones, es tan sólo en los años ochenta del siglo pasado, durante años denominados por Naciones Unidas como la "década de la calidad de la educación", cuando se inicia propiamente un proceso de aseguramiento de la calidad de la educación. Éste se caracteriza por trascender el discurso y el ámbito particular de cada institución, y por pasarse a la expedición de normas, políticas, estrategias y mecanismos evaluativos de carácter nacional, en los diferentes niveles educativos.

A nivel de la educación básica y media, en los ochenta se realizaron estados del arte, diversas investigaciones y propuestas metodológicas,[116] la primera evaluación objetiva de carácter nacional e incluso un encuentro de investigadores en la materia.[117] En educación superior, el Decreto-ley 80 de 1980 buscó organizar el Sistema de Educación Postsecundaria por tipos de instituciones (de educación técnica profesional, tecnológicas y universidades) y reglamentó la creación y fun-

115 Dias Sobrihno, José. La acreditación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7538/1/18_282-295.pdf.

116 Cfr. Entre otras: Facundo A. y C. Rojas. La calidad de la Educación: Lo que dice la investigación. Bogotá, 1982 y Facundo A. y C. Rojas. La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla. Bogotá: Editorial FES, 1984.

117 La más destacada en ese entonces fue la investigación realizada por el Instituto SER de Investigaciones para el Ministerio de Educación Nacional, que contó con la asesoría de la Universidad de Harvard.

cionamiento de instituciones y programas académicos (de formación técnica profesional, tecnológicos, de pregrado y postgrado), así como su supervisión, al tiempo que fomentó el desarrollo de la investigación e infraestructura, particularmente bibliográfica y tecnológica. La supervisión y vigilancia se realizó por medio del Instituto de Fomento a la Educación Superior (ICFES), entidad oficial, adscrita al Ministerio de Educación Nacional. Para la creación de instituciones y programas se exigían estudios de factibilidad, y se realizaban visitas de pares académicos externos, para verificar su conformidad con las normas. La supervisión presentó algunas resistencias por parte de las universidades reconocidas que consideraban lesionada su autonomía y, sobre todo, de las nuevas instituciones, al ver afectados sus intereses particulares. Al final de la década, el propio ICFES realizó un Seminario Permanente sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior con el objeto de propiciar una reflexión sobre la reforma del Decreto 80 de 1980.[118]

Al expedirse la nueva Constitución nacional en el año 1991, se modifica la normatividad en educación de educación superior, por medio de la Ley 30 de 1992. También se expidió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Éstas introducen sistemas de aseguramiento de la calidad y crean procesos y organismos responsables de su reglamentación y control, profundizando y consolidando los esfuerzos de la etapa anterior.

En educación básica y media se adoptan una serie de evaluaciones estandarizadas, en alianza con organismos internacionales. Además de las denominadas Pruebas ICFES, que son un filtro para el ingreso a la educación superior, que venían funcionando desde años atrás, se introducen inicialmente las pruebas de calidad de la UNESCO, hoy ampliadas y denominadas pruebas SABER, y más recientemente, las pruebas PISA.

En educación superior, la Ley 30 de 1992 indica que de acuerdo con la Constitución, las funciones de fomento, inspección y vigilancia de la educación corresponden al Presidente de la República, quien sólo las puede delegar en el Ministerio de Educación; creó el *Consejo de Educación Superior* (CESU) como organismo asesor del Gobierno Nacional, con funciones de coordinación, planificación,

---

118 El autor de este ensayo, fue precisamente su coordinador. Ver: ICFES. La incidencia de la formulación de políticas y de la dirección de las instituciones. Bogotá: Editorial Delfín Ltda., 1990, tomo I (segunda edición), ISBN 958-11-0357-0 Tomo I, ISBN 958-11-0356.2 Obra completa. ICFES. La incidencia de la planeación, del financiamiento y de la administración de recursos. Bogotá: Editorial Delfín, Ltda. ISBN 958-11-0358-9. Tomo III.

recomendación y asesoría; y encarga al CESU de organizar el sistema de acreditación y establecer las pautas y requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones, programas académicos y sobre la nomenclatura de los títulos, así como los mecanismos para evaluar la calidad (función que se le reasigna al ICFES, como lo venía haciendo), así como de conceptuar ante el Ministerio de Educación Nacional para establecer sanciones.

El desarrollo del *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior,* particularmente en su acepción de regulación y vigilancia, tampoco fue fácil durante este último período. En cumplimiento de la Ley de Educación Superior, en el año 1998 se creó el *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA), encargado de los procesos de certificación pública de alta calidad (el aseguramiento como acreditación). Posteriormente, en el año 2003, se creó el *Viceministerio de Educación Superior* y se instituyó la *Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* (CONACES),[119] como organismo encargado de la coordinación y orientación del "aseguramiento de la calidad de la educación superior", de la evaluación del cumplimiento de los requisitos, tanto para la creación y transformación de instituciones de educación superior, como para la aprobación de sus programas académicos. Es decir, de las funciones que antes tenía el ICFES, y a éste organismo se lo especializa en las evaluaciones de estudiantes, en los diferentes niveles educativos. Ese mismo año, y para avanzar en el proceso de regulación y supervisión, se expide el Decreto 2566 de 2003. Un par de años más tarde, el Decreto 2170 de 2005, la Resolución 2755 de 2006 y el Decreto 1001 de 2007. Sin embargo, con la Ley 1188 de 2008, éstos fueron derogados, debiendo expedirse el Decreto reglamentario 1295 de 2010, actualmente vigente.

Oficialmente, el aseguramiento de la calidad de la educación superior (en la acepción de regulación y vigilancia), se basa en tres pilares interrelacionados: la información, la evaluación y el fomento de competencias en docentes y directivos. La información se refiere al cumplimiento de las condiciones mínimas o básicas de calidad, tanto institucionales como de los programas académicos, para obtener el "*Registro Calificado*". La información es entregada por las instituciones, por medio de un aplicativo digital de información denominado *Sistema para el Aseguramiento de la Calidad* (SACES). A continuación se especifican las condiciones básicas de calidad.

---

119 Se creó mediante mediante Decreto 2230 de 2003, su organización se reformó mediante Resolución 737 de 2008 y sus funciones actuales se determinan en el Decreto 1306 de 2009.

**Las condiciones de calidad del programa son:**

- *Denominación del programa* (que debe corresponder a un determinado nivel académico y expedir títulos que se correspondan con las competencias);
- *Justificación* (que sustente el contenido curricular, los rasgos y perfiles pretendidos y la metodología y demuestre conocimiento del estado del área, de la ocupación en el mercado, y las necesidades del país o de la región);
- *Contenidos curriculares* (fundamentación teórica, propósitos y competencias, plan general de estudios expresado en créditos académicos, componentes interdisciplinarios; estrategias de flexibilización; lineamientos pedagógicos y didácticos acordes con la metodología y modalidad del programa y el contenido general de las actividades académicas);
- *Organización de las actividades académicas* (en conferencias, seminarios, laboratorios, talleres, etc.);
- *Investigación* (políticas de investigación, formación investigativa, uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación investigativa, presentación y financiación de proyectos, difusión de los resultados de investigación);
- *Relación con el sector externo* (planes y medios previstos para impactar en la sociedad, vinculación con el sector productivo, según la naturaleza del programa, trabajo con la comunidad, análisis prospectivo del potencial desempeño de los graduados);
- *Personal docente* (con titulación que debe ser igual o superior al nivel del programa, estructura de la planta docente, núcleo de profesores de tiempo completo, idoneidad, plan de formación de docentes, estatuto o reglamento docente);
- *Medios educativos* (recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual, talleres con instrumentos y herramientas técnicas e insumos, según el programa);
- *Infraestructura física* (aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario; demostrar que la infraestructura inmobiliaria propuesta cumple las normas de uso del suelo).

**Las condiciones de calidad de carácter institucional que debe demostrar el programa son:**

- *Mecanismos de selección y evaluación* (documentos de política institucional, estatuto docente y reglamento estudiantil, mecanismos y criterios para la selección, permanencia, promoción y evaluación de los profesores y de los estudiantes, con sujeción a lo previsto en la Constitución y la ley, los cuales deben estar dispuestos en la página Web institucional);
- *Estructura académica y administrativa* (sistemas de información, procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de los contenidos curriculares, de investigativas y de los diferentes servicios y recursos);
- *Autoevaluación* (cultura de autoevaluación verificable; y para renovación deben mostrarse análisis al menos cada dos años sobre los resultados en matrícula, permanencia y grado, y para mejorar los resultados en los exámenes de calidad para la educación superior- ECAES);
- *Programa de egresados* (estrategia de seguimiento de corto y largo plazo);
- *Bienestar universitario* (facilidades para la resolución de las necesidades insatisfechas, salud, cultura, actividades de tiempo libre); y
- *Recursos financieros suficientes* (viabilidad financiera y factibilidad económica).

La anterior información sobre dichas condiciones es estudiada y verificada con el apoyo de pares académicos (docentes universitarios), quienes practican visitas a las instituciones y rinden un informe a la Sala competente del CONACES, la cual emite un concepto ante el Ministerio de Educación Nacional, quien decide mediante acto administrativo la solicitud.

Los resultados de los anteriores procesos se divulgan públicamente por medio de tres sistemas digitales de información: el *Sistema Nacional de Información de Educación Superior* (SNIES), que ofrece la información básica sobre las instituciones de educación superior y sobre los programas aprobados en Colombia; el *Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior* (SPADIES), un aplicativo de seguimiento a cada estudiante que indica y alerta a las instituciones sobre el riesgo de "deserción temprana", para buscar prevenirla; y el *Observatorio Laboral para la Educación,* un sistema que ofrece datos básicos sobre la empleo de los graduados, para orientar a las instituciones sobre la pertinencia de sus programas y la demanda de profesionales.

De otra parte, cabe resaltar que la evaluación no se restringe a las institucio-

nes y programas. De igual forma, otro mecanismo de aseguramiento de la calidad, son las evaluaciones a los estudiantes. Dos tipos de pruebas se realizan a nivel nacional: una primera, como requisito para el ingreso a la educación superior, conocidas como las *Pruebas ICFES* (hoy una de las denominadas pruebas SABER); y otra, al final de sus estudios superiores, denominada el *Examen de Calidad de la Educación Superior (E CAES),* para determinar el nivel de logro de competencias, lo que sirve como indicador sobre el desarrollo de los estudiantes, como de los programas y las instituciones.

Y, en lo relativo al fomento de competencias, el Ministerio de Educación Nacional ha realizado estudios y seminarios para su mayor conocimiento y adopción; ha buscado elevar la formación de los docentes universitarios, mejorar las competencias tecnológicas, por medio de un agresivo programa de becas para formación a nivel de maestría y doctorado, financiado por COLCIENCIAS.

Como resultado del proceso de aseguramiento de la calidad (en su acepción de regulación y supervisión), se tienen las siguientes estadísticas oficiales, de acuerdo con la última información estadística suministrada por el Sistema de Información de la Educación Superior (SNIES): al 2008, el país contaba con 292 instituciones de educación superior (43 instituciones técnicas profesionales, 51 tecnológicas, 109 instituciones universitarias y 79 universidades), y un total de 6.133 programas con registro calificado (321 técnicos profesionales, 316 tecnológicos, 1.134 de instituciones universitarias y 4.362 de universidades). De ellos, 1.461 correspondían a especializaciones, 377 a maestrías y 76 a doctorados.

## 3. LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD

Valga iniciar aclarando que, en la actualidad, en la mayoría de los países, el concepto de aseguramiento de la calidad de la educación superior es sinónimo de *acreditación.* Tal es el caso de los Estados Unidos, en donde la acreditación cuenta con una historia centenaria. Ésta se realiza por medio de agencias privadas, reconocidas para dicho propósito, que escudriñan si las instituciones de educación superior tienen y mantienen el mínimo de estándares establecidos en relación con la academia, la administración y los servicios que prestan. Existen diversos tipos y niveles de agencias acreditadoras (de programas, institucionales, estatales o federales) que, además de operar al interior de la nación, prestan servicios en otros países. Originalmente, las agencias acreditadoras se asociaron en entes descentralizados y, posteriormente, en entes nacionales (federales). Así, en 1949 se da origen a la Comisión de Acreditación (COA) y posteriormente se crean otras

que, luego de sucesivas fusiones y transformaciones, dieron origen al *Consejo de Acreditación de la Educación Superior* (CHEA), reconocido por la Secretaría o Ministerio de Educación (USDE). A nivel de ese país, no existe una agencia gubernamental o un ministerio que se encargue del aseguramiento de la calidad. Ésta es una labor independiente del gobierno. El procedimiento de acreditación consta de cinco pasos: la autoevaluación, la revisión de pares al mismo, la visita de pares, la acreditación por parte de una agencia, y la revisión externa para renovación a la acreditación recibida, hasta por un máximo de 10 años. El reconocimiento de la acreditación por parte de la CHEA es un requisito para que las instituciones puedan acceder a fondos o becas federales.[120]

De igual forma, en los países europeos, el aseguramiento de la calidad de la educación superior es igualmente sinónimo de acreditación. Si bien había algunas experiencias nacionales previas, ésta se consolida con la creación de la Comunidad Europea. Y, al igual que en Colombia, se inicia a principios de los años 90 del siglo pasado. Sin embargo, se sigue, en lo fundamental, la experiencia norteamericana. Varios países (Dinamarca, Francia, Holanda y el Reino Unido) establecieron agencias privadas con tal propósito, y otros países (España, Suecia, Finlandia, Noruega) desarrollaron los denominados "proyectos pilotos" para crearlas. Estos proyectos acogieron cuatro principios básicos: autonomía, tanto del gobierno como de las instituciones de educación superior; autoevaluación; evaluación externa; y visibilidad de los resultados de la evaluación, los cuales fueron recogidos como recomendación central del Consejo Europeo de Cooperación en el Aseguramiento de la Calidad, en 1998. Un año más tarde, con el Acuerdo de Bolonia, el aseguramiento de la calidad cobra fuerza, en tanto se promueven procedimientos formales a seguir a nivel de los diversos países. En el 2000, se creó la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA) que, en el 2004 se convirtió en una asociación, financiada por la Comisión Europea, que agrupa a las agencias de los diversos países, para promover estándares y guías, crear transparencia y responsabilidad, difundir información y buenas prácticas. Valga anotar que, a diferencia de Estados Unidos, en Europa los estándares no son requerimientos, sino estados de buenas prácticas. Y las guías son ilustraciones de estándares en acción. Digno de resaltar es el denominado Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad (EQAR), por medio del cual se

120 Eaton, Judith. An overview of U.S. Accreditation. Council for Higher Education (CHEA), 2009. http://www.chea.org/pdf/2009.06_Overview_of_US_Accreditation.pdf.

proporciona información sobre la calidad de las agencias de acreditación y se promueve la confianza entre las instituciones de educación superior para facilitar la movilidad de estudiantes (promovida por el proyecto ERASMUS), que dicho sea de paso, se constituyó en una de las motivaciones fundamentales para el establecimiento del aseguramiento de la calidad en ese continente. Empero, valga resaltar que la afiliación de las instituciones a este registro es de carácter voluntario.[121]

En algunos países de la comunidad europea, como por ejemplo Alemania, siguiendo los lineamientos europeos, la acreditación se realiza por medio de agencias acreditadoras. Sin embargo, se creó un organismo central: la Fundación para la Acreditación de los Programas de Estudio en Alemania, cuya misión es organizar el sistema. Y, por medio del Consejo Alemán de Acreditación, se otorga autorización a las agencias acreditadoras. La acreditación ha sido particularmente útil para asegurar la calidad en los nuevos programas y títulos *(Bachellor* y *Master)*, surgidos en el proceso de Bolonia, que antes no existían en el sistema educativo alemán. En Francia, la Agencia de Evaluación de la Investigación y de la Enseñanza Superior (AERES) fue creada en el 2006 siguiendo los lineamientos y recomendaciones europeas, y tiene como misión evaluar, tanto las instituciones, la formación y los diplomas, así como los procedimientos de evaluación de su personal. Estas experiencias son semejantes en otros países del continente, como el Reino Unido.[122] Allí, la Agencia Aseguradora de la Calidad (QAA) para la educación superior es un organismo centralizado, de carácter independiente, al cual están suscritas las instituciones de educación superior, y tiene como misión establecer los estándares y realizar los procesos de evaluación (auditoría) e informar al público que tan bien las universidades y *colleges* cumplen sus responsabilidades.

La experiencia colombiana de acreditación, si bien analizó y ha seguido atenta a dichos procesos internacionales, es *sui generis.* Como se indicó, la Ley 30 de 1992 creó el *Sistema Nacional de Acreditación,* que oficialmente se entiende como el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos, "cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos" (Artículo 53 de la Ley).

---

121 Cfr. European Association for Quality Assurance in Higher Education. ENQA: 10 years (2000 - 2010). A decade of European co-operation in Quality Assurance in higher education. Helsinky: ENQA, 2010. (http://www.enqa.eu/files/ENQA%2010th%20Anniversary%20publication.pdf).

122 Aunque no es un país comunitario, es un país de la Comunidad Económica Europea, y si bien conserva independencia, algunas instituciones pertenecen a la Asociación Europea ENQA y siguen sus principios.

La singularidad radica, en primer lugar, en que "el proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad". Como tal, desde su origen se buscó diferenciarlo claramente del proceso de aseguramiento de la calidad definido en términos de normalización y vigilancia. Así las cosas, el CESU, en cumplimiento del mandato legal de organizar el sistema de acreditación, creó el *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA)[123] y definió, desde 1995, sus parámetros y reglamentos.

Sin embargo, al constituirse, en el 2003, la CONACES, como instancia de vigilancia del cumplimiento de las normas y condiciones mínimas, no obstante lo anteriormente dicho, en los *Lineamientos para la Acreditación* se reconoce expresamente que la acreditación surge ante la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior y ante el imperativo del mundo moderno de otorgar un carácter central a la calidad de la educación superior como medio de desarrollo del país y de lograr un mejoramiento continuo, y expresamente se reconoce a "la acreditación de alta calidad y (a) la evaluación de estándares básicos, como parte del sistema integrado (subrayado del autor) de aseguramiento de la calidad".[124] Así las cosas, los dos procedimientos no se oponen, sino que se complementan. Es decir, la diferencia se concibe entonces como de niveles. Para el registro calificado, "la evaluación de estándares, es una evaluación ex-ante, que hace énfasis en los insumos y recursos, aunque puede tener en cuenta los procesos". La acreditación, en cambio, asume de manera integral y cualitativa los insumos, procesos y productos y, aunque es el resultado de una evaluación externa, utiliza la autoevaluación como su principal herramienta".

En segundo lugar, en el modelo colombiano no se enfatiza (como sucede en otros países), en un aspecto en particular: reputación, satisfacción de los empleadores, los contenidos de los programas académicos, disponibilidad de recursos académicos o financieros, o los resultados alcanzados en alguna función sustantiva, por ejemplo, investigación, sino que la acreditación ha procurado tener presente todos los factores que inciden en ella y la manera como en la configuración de esos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y los resultados de la gestión académica. "El modelo de acreditación colombiano parte

123 El CNA está compuesto por siete miembros, designados por el CESU para períodos de cinco años no prorrogables, representantes de la comunidad académica, previa convocatoria pública.

124 Cfr: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf.

de un ideal de educación superior y busca articular referentes universales con los referentes específicos definidos por la misión y el proyecto institucional". Como tal, se evalúa; es la dinámica orientada hacia la excelencia (el ideal) y los resultados alcanzados, en un determinado momento.

Una tercera singularidad es que se opta por un modelo "mixto", ya que está constituida por componentes estatales y de las propias universidades. En Colombia no se cuenta con agencias acreditadoras privadas, ya que la acreditación se entiende como un "testimonio que da el Estado (subrayado del autor) sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación".[125]

Para realizar la *acreditación de alta calidad,* el CNA ha establecido los respectivos *Lineamientos y Guías* para instituciones y programas. La versión vigente para la acreditación institucional y de programas (de pregrado) datan de 2006. La de programas de maestrías y doctorados, de mayo de 2010. El CNA ha especificado igualmente los criterios (la postura ética, que es común a los tres procesos de acreditación),[126] las características y aspectos a evaluar (específicos para cada proceso) y, para el caso de los programas de pre y posgrado, además los indicadores que deben ser considerados en la evaluación.

En el caso de la *acreditación institucional,* los Lineamientos han definido diez (10) *factores:* misión y proyecto institucional; Profesores y Estudiantes; Procesos Académicos; Investigación; Pertinencia e Impacto Social; Procesos de Autoevaluación y Autorregulación; Bienestar Institucional; Organización, Gestión y Administración; Planta Física y Recursos de Apoyo Académico; y Recursos Financieros. Y se han especificado las *características* asociadas (34 en total) y los *aspectos* que se pueden considerar (145 en total).

Para la *acreditación de programas de pre grado,* los lineamientos son más específicos: definen ocho (8) *factores,* varios de los cuales son los mismos que en la acreditación institucional, pero tienen un enfoque específico hacia el programa. Ellos son: Misión y proyecto institucional; Estudiantes; Profesores; Procesos académicos; Bienestar institucional; Organización, administración y gestión; Egresados e impacto sobre el medio; Recursos físicos y financieros. En cada factor se han espe-

125 Cfr: http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html.

126 Los criterios son: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

cificado las *características asociadas* que se deben (sic) considerar (en total 42), los *aspectos* a evaluar (en total 202) y además señala los *indicadores* para su verificación (en total 194). La evaluación (interna y externa) debe ser tanto cuantitativa (por métodos de ponderación y asignación de valores), como cualitativa (hermenéutica).

Así, por ejemplo, en la acreditación de programas de pregrado, las características asociadas a la misión y al proyecto institucional son: misión, proyecto institucional, proyecto educativo del programa y relevancia del mismo. Asociadas al factor estudiantes: ingreso, número y calidad de los admitidos, permanencia y deserción, participación y reglamento estudiantil. Asociadas con el factor profesores: selección, estatuto docente, número y dedicación, desarrollo profesional, interacción, estímulos, producción de material docente y remuneración por méritos. El número de características asociadas al factor de procesos académicos es el más numeroso: integralidad del currículo, flexibilidad, interdisciplinariedad, relaciones nacionales e internacionales, sistemas de evaluación, trabajos del estudiante, evaluación del programa, formación de investigadores, compromiso con la investigación, extensión, recursos bibliográficos, recursos informáticos y de comunicación y recursos de apoyo docente. En el factor bienestar se analizan las políticas y programas. En el factor organización, administración y gestión del programa se deben analizar organización, sistemas de comunicación, dirección del programa y promoción. En el factor de egresados: influencia del programa en el medio, seguimiento e impacto de los egresados. Y en el factor de recursos físicos y financieros, se sugiere analizar los recursos físicos, el presupuesto y la administración de los recursos.

A partir del año 2010, se ha iniciado el proceso de *acreditación de programas de posgrado.* De acuerdo con la legislación vigente, las maestrías y doctorados se orientan a profundizar, mantener vigentes y renovar el conocimiento disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado (caso de las maestrías de profundización) y fundamentalmente a la formación de investigadores competentes para participar en programas de investigación (caso de las maestrías de investigación) o como investigadores autónomos y docentes de la educación superior (los doctorados).

Para la *acreditación de programas de posgrado,* se han definido diez (10) *factores:* Cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la universidad; Estudiantes; Profesores/investigadores; Procesos académicos y lineamientos curriculares; Investigación, generación de conocimiento y producción artística; Articulación con el entorno; Internacionalización, alianzas estra-

tégicas e inserción en redes científicas globales; Bienestar y ambiente institucional; Graduados y análisis de impacto; Recursos físicos y gestión administrativa y financiera. Se plantea la evaluación de 29 *características estratégicas* y se han definido 100 *indicadores* de verificación.

Los requisitos básicos para ingresar al sistema de acreditación han sido definidos por el CESU[127] y son similares para los diversos procesos, aunque existen algunas variantes, particularmente en relación con el número de años y características de funcionamiento (en instituciones 10 años y un número determinado de programas, de acuerdo con grupos de 5 áreas definidas; en programas de pregrado, 5 años; y en posgrado, 8 años a partir del ingreso de los primeros estudiantes, y contar con 20 graduados en el caso de las maestrías y 9 en el caso de los doctorados), así como en la vigencia de la acreditación. Para la acreditación de programas de doctorado, se requiere la participación en la evaluación externa de al menos par internacional.

El procedimiento definido para la acreditación también es semejante en los tres procesos de acreditación señalados. Consta de trece pasos:

1) Comunicación del representante legal de la institución dirigida al CNA, en la cual se expresa la voluntad de la institución de acreditarse institucionalmente o para acreditar uno o varios de sus programas; que conoce los lineamientos respectivos, y que se cumple con las condiciones iniciales allí señaladas;
2) Apreciación de las condiciones iniciales de la institución, por medio del análisis de la documentación enviada por las instituciones y una visita realizada por miembros del CNA;
3) Acuerdo con dicha comisión sobre el tiempo requerido para adelantar el proceso de autoevaluación o la fecha de una nueva visita, en caso de existir recomendaciones;
4) Realización de la autoevaluación, que es la iniciación formal del proceso de acreditación;

127 "Estar debidamente autorizada para operar como una institución de educación superior y para otorgar títulos en el programa que se propone acreditar; cumplir con las normas legales establecidas para la educación superior y, en particular, las que corresponden a las instituciones de su tipo; no haber sido objeto de sanción en los últimos tres años por el incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, distinta a la amonestación privada, ni estar intervenida en el momento en que se hace la solicitud; y tener una tradición en el programa que se espera acreditar, reflejada en su incidencia efectiva en el medio y en la existencia de al menos cuatro promociones de egresados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento".

5) Elaboración del respectivo informe, siguiendo la estructura y contenido definidos en la Guía de Procedimiento, y remisión al CNA;
6) Designación de los pares académicos encargados de la evaluación externa, bien sea nacionales o extranjeros, por parte del CNA;
7) Realización de la inducción a los pares, por parte del CNA;
8) Visita de evaluación externa por parte de los pares académicos, según fecha y hora acordadas con la institución;
9) Elaboración del informe de evaluación externa. Si se estima conveniente, el CNA puede solicitar aclaraciones y complementos. Copia del informe se envía a la institución, la cual tiene el derecho a reaccionar;
10) Evaluación final por parte del CNA, con base en los informes de autoevaluación y de evaluación externa, una vez escuchada la institución;
11) Elaboración por parte del CNA del concepto académico respectivo, el cual debe incluir el tiempo durante el cual se sugiere la vigencia de la acreditación, y remisión al Ministro de Educación Nacional, para la expedición del acto de Acreditación;
12) Expedición del acto administrativo. Valga aclararse que la institución se compromete a conservar durante dicha vigencia las condiciones esenciales y la totalidad de los componentes a partir de los cuales se desarrolló el proceso de evaluación de calidad. De presentarse cambios substantivos de cualquier orden (legales, académicos, financieros o administrativos), el Rector o representante legal deberá informar al CNA, allegando la documentación necesaria. En caso de negarse la acreditación, el CNA comunica el resultado de la evaluación, junto con recomendaciones pertinentes, para que puedan desarrollar estrategias que posibiliten un nuevo proceso, transcurridos dos años.
13) Proceso de recertificación, al vencerse el período de acreditación.

Finalmente, valga destacarse que, de acuerdo con datos del CNA, en los doce años de acreditación de programas (1998-2010), se ha acreditado un total de 932 programas de pregrado. De ellos, 700 cuentan con acreditación primaria y 232 han sido ya re-acreditados. Y, de los que se han presentado al proceso, 151 no han recibido acreditación. En relación con los diez años de aplicación de la acreditación institucional (2001-2010) se cuenta con 18 instituciones de educación superior acreditadas: 16 universidades (6 públicas y 10 privadas), 1 institución universitaria (privada) y 1 institución técnica y tecnológica (pública). Y 6 universidades más (5 privadas y 1 pública) se encuentran actualmente en proceso de acreditación.

Es decir, que si bien el proceso de acreditación ha venido avanzando, ello significa que sólo el 6% de las instituciones y el 22% de los programas de pregrado se hallan acreditados. El proceso de acreditación de posgrados recién se inicia.

## 4. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL

La educación a distancia y la virtual[128] son de relativa reciente creación. En 1982 se crea el subsistema de educación a distancia, como parte del sistema de educación postsecundaria. La educación virtual o en línea cuenta con menos de una década de desarrollo. El número de instituciones y de programas es pequeño. Según datos oficiales del SNIES, la modalidad cuenta con 371 programas. Por diversos factores, su desarrollo en el país no ha sido fácil. Y la normatividad sobre educación a distancia y virtual ha sido muy pobre. En general, debe seguirse los parámetros generales de la educación presencial.

En consecuencia, en cualquiera de las dos acepciones complementarias (de regulación y vigilancia, y de acreditación), el aseguramiento de la calidad para la metodología a distancia y virtual[129] ha sido el mismo que rige para todo el sistema de educación superior. La normatividad que reglamenta el aseguramiento de la calidad (en la acepción de regulación y vigilancia) ha sido no sólo poco específica, sino tardía. Las referencias a la modalidad aparece tan sólo en normas de carácter menor (decretos y resoluciones del Ministerio) a partir del año 2003[130] y, como se indicó, estas normas fueron derogadas por la Ley 1188 de 2008 y remplazadas recientemente por el Decreto 1295 de 2010. Y, en materia de acreditación, las primeras menciones a la modalidad aparecen en la versión de los lineamientos para la acreditación del 2006. Las especificidades que se indican en uno y otro programa de aseguramiento son pocas, y apenas si sirven de guías generales al momento de las evaluaciones.

---

128 El decreto 1295 de 2010 los define de una manera operativa, que ha causado gran polémica: "Programas a distancia.- Corresponde a aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo" (Artículo 16). "Programas virtuales.- Los programas virtuales, adicionalmente, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80%) de las actividades académicas" (Artículo 17).

129 Oficialmente no se reconoce que sea una modalidad sino una metodología.

130 Los decretos 2566 de 2003, 2170 de 2005, la Resolución 2755 de 2006, el Decreto 1001 de 2008, normas que caen con la Ley 1188 de 2008.

Así, para la *evaluación de las condiciones básicas,* el Decreto 1295 de 2010, contempla muy pocas particularidades relacionadas con los programas en la modalidad a distancia y virtual. Algo digno de resaltar es que ni siquiera se presentan diferencias en el número de créditos o, mejor aún, en las horas de acompañamiento y de trabajo independiente. Las pocas indicaciones "específicas" son las siguientes:

1) En relación con la condición básica relacionada con el *personal docente* se ordena especificar y verificar la "idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales, y los mecanismos de acompañamiento y de seguimiento de su desempeño. Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso" (parágrafo 5.7.1.4).

2) En referencia a los *medios educativos* se indica: "en los programas a distancia o virtuales la institución debe indicar el proceso de diseño, gestión, producción, distribución y uso de materiales y recursos, con observancia de las disposiciones que salvaguardan los derechos de autor. Para los programas nuevos adicionalmente la institución debe presentar los módulos que correspondan por lo menos al 15% de los créditos del programa completamente desarrollados, y el plan de diseño y desarrollo de los demás cursos que conforman el plan de estudios. Para el caso de los programas virtuales, deben estar disponibles en la plataforma seleccionada. Respecto de los programas virtuales la institución debe garantizar la disponibilidad de una plataforma tecnológica apropiada, la infraestructura de conectividad y las herramientas metodológicas necesarias para su desarrollo, así como las estrategias de seguimiento, auditoría y verificación de la operación de dicha plataforma, y está obligada a suministrar información pertinente a la comunidad sobre los requerimientos tecnológicos y de conectividad necesarios para cursar el programa" (parágrafo 5.8).

3) Con respecto a la *infraestructura física* señala: "Para los programas virtuales la institución debe evidenciar la infraestructura de hardware y conectividad; el software que permita la producción de materiales, la disponibilidad de plataformas de aulas virtuales y aplicativos para la administración de procesos de formación y demás procesos académicos, administrativos y de apoyo en línea; las herramientas de comunicación, interacción, evaluación y seguimiento; el acceso a bibliotecas y bases de datos digitales; las estrategias y dispositivos de seguridad de la información y de la red institucional; las políticas de renovación y actualización tecnológica, y el plan estratégico de tecnologías de información y comunicación

que garantice su confiabilidad y estabilidad. La institución debe informar y demostrar respecto de los programas a distancia o virtuales que requieran la presencia de los estudiantes en centros de tutoría, de prácticas, clínicas o talleres, que cuenta con las condiciones de infraestructura y de medios educativos en el lugar donde se realizarán" (parágrafo 5.9).

4) En relación con la *estructura académica y administrativa,* se especifica: "para el caso de los programas a distancia o virtuales debe preverse que dicha estructura garantice el soporte al diseño, la producción y el montaje del material pedagógico y el servicio de mantenimiento, así como el seguimiento a estudiantes, profesores y personal de apoyo" (parágrafo 6.2).

5) Sobre las condiciones básicas de *bienestar universitario* se indica que "para los programas a distancia o virtuales la institución debe plantear las estrategias que permitan la participación de los estudiantes en los planes de bienestar universitario" (parágrafo 6.5).

Y en el capítulo dedicado específicamente a los programas a distancia y virtuales, se indica –además– que para la verificación de condiciones de estos programas, las instituciones, además de "demostrar el cumplimiento de las condiciones establecidas en la ley y en el presente Decreto, deben informar la forma como desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo" (Artículo 18). Y en relación con los "programas que dispongan de actividades de formación que requieran la realización de prácticas, clínicas o talleres[131] o la presencia de los estudiantes en centros de tutoría, la institución debe indicar la infraestructura, medios educativos y personal docente de los lugares donde se desarrollarán tales actividades". Asimismo, se establece que "la publicidad de estos programas debe hacer explícita mención de los lugares donde se desarrollarán tales actividades de formación y debe suministrar información pertinente a la comunidad sobre los requerimientos tecnológicos y de conectividad necesarios para cursar el programa" Y cualquier cambio al respecto debe ser informado al Ministerio (Art. 19).

En lo relativo a la *acreditación de programas,* se siguen básicamente los lineamientos dados para los programas presenciales. Las "especificidades" adicionales

131 Que en realidad debieran ser todos, si efectivamente se quieren desarrollar competencias.

que se señalan para la modalidad son igualmente pocas. En el factor "Profesores" se indica que se deben considerar dos características para los programas en la modalidad a distancia y virtual: la dedicación y nivel de formación de los docentes/tutores, y la producción de material didáctico; en el factor "Procesos académicos", se determina especificar cuatro características: el modelo pedagógico, la metodología, los recursos bibliográficos, didácticos y tecnológicos, y el diseño y evaluación de materiales; en el Factor "Organización, administración y gestión" dos características: la organización y administración de las tecnologías y sistemas de información y comunicación (TIC); y dentro del factor "Recursos físicos y financieros" (sic), los medios tecnológicos, el equipo humano y recursos informáticos y de comunicación.

Sin duda, se requerirían varias características más, tanto para determinar el acompañamiento que realizan los docentes/tutores para acceder a información complementaria, para facilitar interacciones y debate que permitan garantizar aprendizajes; para realizar prácticas digitales y reales que permitan afianzar o desarrollar competencias; para facilitar la integración con realidades concretas en sus comunidades; para realizar actividades de investigación en línea, en fin para garantizar una educación de calidad, es decir para gestionar el conocimiento superando la simple lectura de unos contenidos y su memorización.

Estos requerimientos se han expresado en diversas oportunidades. Sin embargo, éstas no se han concretado, entre otras razones, porque hasta el momento sólo un programa a distancia ha recibido acreditación y otro virtual se halla en proceso.[132] Y el proyecto recientemente presentado al parlamento para la organización del servicio público de educación abierta y a distancia[133] adolece de graves problemas conceptuales y falencias.

## 5. LOS PRINCIPALES PUNTOS DE DEBATE, REQUERIMIENTOS Y TENDENCIAS. CONSIDERACIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

En la actualidad, nadie duda de la necesidad de que, tanto a nivel internacional como de los diversos países, debe existir un creciente aseguramiento de la calidad de la educación en general, y en particular, de la educación superior. Es

132 El autor de este ensayo ha sido seleccionado como par y aunque ha puesto de presente estas necesidades, ante la baja demanda aún no se ha habido un requerimiento real por hacer nuevos y más completos ajustes que atiendan a las particularidades propias de los programas en esta modalidad.

133 Proyecto de Ley 192 de 2010.

una exigencia de la sociedad actual, dado que el conocimiento es el factor más dinámico de desarrollo. Con todo, ha existido y existe controversia y debate académico sobre diversos aspectos.

En Colombia, sin lugar a dudas, el debate más álgido, sobre todo hace unos años, fue en torno al aseguramiento entendido como regulación y vigilancia, ya que para algunos sería violatorio de la autonomía universitaria. Si bien hubo un gran movimiento en contra, con todo, parece que éstos continuaron siendo una necesidad, particularmente frente a la explosión de programas en algunas instituciones, particularmente en las de reciente creación. No siempre la responsabilidad académica prima sobre la necesidad de crecimiento. Este debate específico se ha centrado, en la actualidad, sobre los pares académicos, argumentándose que no siempre su calificación es la requerida (tema que se ventila aún más referente a los programas a distancia y virtuales) y, en algunas ocasiones, sobre sus posibles intereses frente a la "competencia académica" entre instituciones y programas. Sin embargo, cada vez se hace mejor selección y capacitación de los pares. Y en torno a este debate, quizás el punto relevante al respecto radique más bien, en si la "conformidad a las normas" garantiza el aseguramiento de la calidad. De hecho, la historia de la educación muestra que, a medida que las instituciones se desarrollan y consolidan, más que regulación y vigilancia, se abre paso el mejoramiento continuo de la calidad, que es hacia donde apunta el aseguramiento de la calidad como acreditación.

Un segundo punto, es de carácter fundamentalmente teórico. El término de calidad es objeto de amplios debates. De hecho, se tienen diversos enfoques para entenderla: bien sea en términos de un ideal a perseguir (algo trascendente); de excepcionalidad (algo que sobrepasa los estándares); de características definitorias de algo (por consiguiente medible); de consistencia (cero defectos del producto); de conformidad (que satisface requisitos o un propósito); o de transformación (mejoramiento). Cada una de ellas tienen diferentes referentes. O bien se basan en elementos subjetivos, del producto, del proceso de elaboración o del usuario[134] y expresan diversas dimensiones de la calidad. En consecuencia, sea que se use una u otra definición, siempre caben preguntas válidas como: ¿cuál es el ideal de calidad a perseguir, los requerimientos a satisfacer o los mejoramientos a introducir? De otra parte, la calidad de algo siempre hace realización a un con-

134 Cfr la clasificación de las definiciones realizada por Garvin, D.A. Managing Quality. New York: The Free Press, 1988.

texto. En el caso de la educación, al conocimiento y al desarrollo de competencias (que son históricas), de un país o una región determinadas. Además, si bien el conocimiento es universal, la experticia se desarrolla en contextos específicos, atendiendo problemas reales. Así las cosas, y particularmente en el mundo globalizado actual, siempre cabrá la pregunta: ¿Y, cuál ha de ser la relación adecuada globalidad-localidad?, o mejor, ¿cuál es el componente ideal de *glocalidad* (una mezcla de las dos) al evaluar la calidad de la educación? Estas preguntas teóricas, traducidas a términos prácticos, llevan a aspectos como, si en la rendición social de cuentas *(accountability)* debe primar la satisfacción de necesidades sociales (pertinencia) o la valoración (assessment) para el desarrollo y mejoramiento; o si debe primar la evaluación comparativa *(benchmarcking)* entre programas e instituciones o las particularidades y diferencias específicas en cada uno de ellos. Todas ellas tienen en últimas su origen en las dos funciones básicas que tiene la educación: de reproducción e innovación, en las cuales cualquier balance será siempre inestable.

Los anteriores debates son aún más complejos en materia de educación a distancia y, particularmente de la educación virtual, por cuanto tanto sus modelos, metodologías y organización se encuentran globalmente aún proceso de desarrollo. Lo que sí parece comenzar a debatirse y es de urgente necesidad encontrar principios de solución, es en la superación de la práctica (hasta ahora generalizada) de entregar unos "contenidos" y realizar un mínimo acompañamiento y supervisión. En la modalidad a distancia y virtual –como en la educación presencial– los fundamental es garantizarse aprendizajes, superar la simple apropiación de unos contenidos, desarrollar creatividad y competencias para la solución de problemas reales. Es decir, lograr realizar una verdadera gestión de conocimiento que implica la creación y disposición de métodos y técnicas para acceder, compartir, debatir, aplicar, construir e innovar el conocimiento. Para ello, las más recientes innovaciones tecnológicas ofrecen grandes perspectivas. Empero se requiere desarrollar una epistemología, pedagogía y didáctica sólidas de la virtualidad, que posibiliten su impacto. En los programas a distancia y virtuales, que por naturaleza son de carácter transfronterizo y transnacional, la acreditación y certificación de calidad son una urgente necesidad, no sólo para aquellos que se originan desde el país, sino desde otras latitudes. Con tal propósito, los acuerdos internacionales que garanticen los anteriores desarrollos son no sólo una exigencia, sino una tendencia que debe acentuarse.

Finalmente, y para sólo mencionar los más sobresalientes, un tercer punto de debate se refiere a aspectos más políticos o, si se prefiere, operativos. Uno de ellos

se centra en la relación existente (aunque no mecánica) entre financiación y calidad. Todo mejoramiento de la calidad tiene costos financieros altos, que no siempre pueden ser absorbidos por la mayoría de la población (para el caso de las instituciones privadas), ni por las finanzas de países en desarrollo, como Colombia. Entonces se contrapone aseguramiento de la calidad y, en particular, acreditación, con justicia social. Democratizar el acceso a la educación superior es uno de los medios fundamentales para evitar exclusiones sociales e incrementar las oportunidades para la mayoría de la población. Así las cosas, uno y otro proceso son exigencias del desarrollo contemporáneo sostenible. Igualmente, aunque en menor medida, se debate en torno a la independencia de los organismos acreditadores. Esta debe garantizarse tanto frente al Estado, como a las instituciones. Sin embargo, ni la naturaleza privada, ni la gubernamental, ni la opción mixta de los entes acreditadores, son garantías por sí solas de independencia y transparencia.

Más allá de los anteriores debates, siempre enriquecedores, lo fundamental es comprender que, en última instancia, el aseguramiento de la calidad, entendido como la necesidad de contribuir a satisfacer las necesidades sociales por medio de la educación, de otorgar confianza social sobre los servicios educativos que se realizan y en especial como un proceso objetivo de mejoramiento continuo, son un asunto de cultura, cuyo desarrollo lleva tiempo. En torno a la calidad existen múltiples posibles definiciones y, sobre su aseguramiento, diversos modelos. Si bien la regulación y supervisión son necesarias, no son suficientes para garantizar calidad. Por consiguiente, debe desarrollarse un sistema integrado que se complemente con procesos de evaluación interna y verificación externa, hasta consolidar una cultura de mejoramiento continuo, en la búsqueda permanente de excelencia y una gestión total de la calidad.

No obstante los tropiezos y dificultades, Colombia no sólo ha comenzado, desde los años ochenta a dar los primeros pasos en el largo camino, sino que con la acreditación se encuentra consolidando un sistema integral de aseguramiento de la calidad. Todo modelo y práctica son imperfectos. También las evaluaciones deben ser permanentemente evaluadas, para introducir los ajustes requeridos en el sistema, entre otros una mayor formación y capacitación de los pares evaluadores y la introducción de características e indicadores más específicos para la modalidad a distancia y virtual. Sin embargo, más allá de los ajustes, los escasos porcentajes alcanzados hasta ahora por la acreditación señalan la necesidad de intensificar esfuerzos para lograr un mayor impacto del sistema. Al respecto, la realización de investigaciones que produzcan conocimientos útiles que orienten a las instituciones, particularmente aquellas que desarrollan programas en la modalidad a

distancia y virtual, así como la intensificación de acciones de fomento, se evidencian como un requisito para lograr que un creciente número de instituciones y programas académicosdel país se comprometan con los procesos de mejoramiento continuo que ofrezcan, a propios y extraños, garantías de calidad.

El aseguramiento integral de la calidad, es decir, los estándares y la supervisión, las evaluaciones comparativas (benchmarking) nacionales e internacionales, pero sobre todo las evaluaciones (auto y hetero-evaluaciones de pares), así como la acreditación y certificaciones de calidad, en una palabra, el aseguramiento integral de la calidad de la educación, y en particular de nivel superior, es una exigencia de la sociedad del conocimiento y un requisito *sine qua non,* si se pretenden adelantar verdaderos procesos de desarrollo académico, social, económico y ambientalmente sostenibles.

## BIBLIOGRAFÍA


Deming, W. Edward. (1986). Out of the crisis. Cambridge: Cambridge University Press.

Juran, Joseph. (1981). Quality Control Handbook.

Crosby, Phillip B. (1984). Quality without tears. MacGraw Hill.

Dias Sobrihno, José. La acreditación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. En: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/753 8/1/18_282-295.pdf.

Eaton, Judith. (2009). An overview of U.S. Accreditation. Council for Higher Education (CHEA). http://www.chea.org/pdf/2009.06_Overview_of_US_Accreditation.pdf.

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2010). ENQA: 10 years (2000 - 2010). A decade of European co-operation in Quality Assurance in higher education. Helsinky: ENQA. (http://www.enqa.eu/files/ENQA%20 10th%20Anniversary%20publication.pdf).

Garvin, D.A. (1988). Managing Quality. New York: The Free Press.

República de Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación institucional. Bogotá: Serie Documentos CMA, Nº 2, Noviembre 2006. En http://www.cna.gov.co/174 1/articles-1 86359_lineamientos_3.pdf.

República de Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación de programas. Bogotá: CNA, noviembre de 2006. En http://www.cna.gov.co/1741/articles-1 863 59_lineamientos_2.pdf.

CNA. Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Bogotá: CNA, mayo 2010. En: http://www.cna.gov.co/1741/articles-1 86363_lineam_MyD.pdf.

Anexo

## NORMATIVIDAD BÁSICA VIGENTE EN MATERIA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

- Colombia. Constitución Política: Artículo 67, establece que la Educación Superior es un servicio público, tiene una función social. Artículo 69, garantiza la autonomía universitaria.
- Colombia. Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Artículos 53, 54 y 55. Creación del Sistema Nacional de Acreditación.
- Colombia. Acuerdo CESU Nº 06 de 1995: Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias.
- Colombia. Decreto 4322 de 2005: Por el cual se crea la Orden a la Acreditación Institucional de Alta Calidad de la Educación Superior "Francisco José de Caldas"
- Colombia. Acuerdo CESU 02 de 2005: Por el cual se subroga el Acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, y con el cual se expide el reglamento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación Colombia. Acuerdo CESU 02 de 2006: Por el cual se adoptan nuevas políticas para la acreditación de programas de pregrado e instituciones.
- Colombia. Ley 1188 de 2008: Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Colombia. Resolución 3010 de 2008: Por la cual se reconoce el registro calificado a programas acreditados de alta calidad.
- Colombia. Decreto 1295 de 2010: Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Colombia. Acuerdo Nº 01 de 2010: Por el cual se autoriza al Consejo Nacional de Acreditación para que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de Maestría y Doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías y doctorados e instituciones.

# Aseguramiento de la calidad de programas de educación superior a distancia: la experiencia de Costa Rica

*Sonia Marta Mora Escalante*

*Vicepresidenta del Consejo Nacional de Acreditación del SINAES, Costa Rica.*

*Juana Castro-Tato*

*Investigadora del SINAES, Costa Rica*

## PRESENTACIÓN

Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación a distancia han sido considerados prioritarios por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES), la agencia oficial de acreditación nacional. Su gran importancia estriba no sólo en la trayectoria de la educación a distancia dentro del Sistema de Educación Superior del país y en el relevante papel que ha jugado, sino en la gran significación y vigencia que esta modalidad de estudios tiene en los tiempos que corren.

En el presente artículo se busca sistematizar la experiencia de Costa Rica en el campo del aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior a distancia. Esta experiencia se contextualiza dentro del desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad y de la consolidación de la agencia oficial encargada de la acreditación y, en general, del fortalecimiento de una cultura de calidad en este nivel de estudios. De igual manera, la experiencia se inscribe dentro del propio devenir de esta modalidad educativa en Costa Rica, donde ha logrado un significativo desarrollo y un impacto indiscutible.

## I. EL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE COSTA RICA (SINAES)

### 1.1. Surgimiento y consolidación

En 1998 el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), entidad que reúne a las cuatro universidades públicas existentes en ese momento en el país, aprueba el

*"Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)"*. Un año después, el Sistema entra en funciones con la adhesión de cuatro universidades privadas.

El año 2002 es crucial para el impulso del SINAES. El 2 de mayo la Asamblea Legislativa aprueba la Ley Nº 8256 que confiere carácter oficial al SINAES y a sus acreditaciones. Por su naturaleza jurídica, el SINAES está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, es absolutamente independiente y autónomo en sus decisiones académicas y posee la máxima autoridad pública en materia de acreditación de carreras y de programas universitarios en Costa Rica.

Este sistema tiene como misión fomentar la calidad de la educación superior costarricense mediante la acreditación oficial de la calidad académica de las diversas instituciones, carreras y programas que voluntariamente se sometan a la evaluación en las diversas convocatorias que realiza la entidad. Para ello, las universidades costarricenses –tanto públicas como privadas– formalizan su solicitud de adhesión al Sistema, para lo cual deben cumplir satisfactoriamente los requisitos que establece la normativa interna del SINAES.

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica trabaja en cinco áreas estratégicas: Fortalecimiento institucional, Investigación, el área relativa al Aprendizaje (conjunto que le permite el intercambio y la retroalimentación permanente con las instituciones que conforman el sistema), el área de Cultura de calidad y finalmente el área de Acreditación propiamente dicha.

En el período reciente la agencia nacional de acreditación ha experimentado un significativo fortalecimiento. En 2010 la aprobación de una nueva ley por parte de la Asamblea Legislativa –Ley N° 8798 denominada "Ley de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior"– amplía el mandato de la institución a dos ámbitos que no estaban contemplados en la legislación fundadora. Nos referimos a la acreditación de instituciones de educación superior, y ya no sólo de sus programas y carreras, y al sector parauniversitario; es decir, a los estudios postsecundarios, cuya finalidad es otorgar titulaciones a nivel de diplomado. La nueva legislación también dispone de un financiamiento propio para el SINAES en busca de su sostenibilidad financiera en el mediano plazo.

Además de estos elementos, dos dimensiones de la nueva ley resultan claves en lo que se refiere al robustecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad y de la cultura de la calidad universitaria en el país. Por una parte, se establece que los criterios y estándares definidos por el SINAES tendrán carácter oficial de norma académica nacional de calidad, con lo cual se da un paso decisivo en la

constitución de un sistema nacional de calidad en el ámbito académico. Por otro lado, la ley incorpora la acreditación en el ámbito de la contratación profesional al autorizar al Estado y a sus instituciones "*para que establezcan, en los concursos de antecedentes, las condiciones necesarias para diferenciar entre los graduados de carreras oficialmente acreditadas, en los casos en que poseer grado académico y título profesional sea requisito de contratación*".[135]

Además del indiscutible fortalecimiento en el campo de su fundamentación jurídica, el SINAES se ha consolidado en otras dimensiones relevantes. La afiliación de instituciones ha seguido incrementándose. Si inició sus funciones, como se ha dicho, con ocho instituciones de educación superior; en este momento tiene once miembros plenos –es decir, instituciones que cuentan con al menos una carrera con acreditación vigente–, y siete miembros asociados, los cuales se han afiliado al Sistema y trabajan ya en procesos de aseguramiento de la calidad.

### 1.2. Proyección nacional e internacional

Los nexos con otras entidades nacionales también se han fortalecido. El Ministerio de Educación Pública, la Dirección Nacional del Servicio Civil –entidad encargada de regular las contrataciones en el sector público–, la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación y un importante número de colegios profesionales han establecido nexos con SINAES para trabajar en áreas de interés común. Muy particularmente, la suscripción de convenios con nueve importantes colegios profesionales le ha permitido a la agencia avanzar en la construcción de modelos de acreditación por área disciplinar, importante desafío actual, entre otros, para el sistema.

El desarrollo internacional también ha sido muy significativo en los últimos años. Para empezar, debe señalarse que el SINAES es la única agencia centroamericana que ha sido acreditada por el Consejo Centroamericano de Acreditación, CCA, agencia de segundo nivel, lo cual se concretó en el año 2008. Y en 2010 el SINAES logró, después de un arduo proceso de autoevaluación y visualización estratégica de su desarrollo, la certificación de buenas prácticas que otorga la *international Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education,* INQAAHE, la red mundial de agencias de acreditación.

Ambos procesos, además de un impulso a la consolidación de la agencia

135 Art. 4. "Ley de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior", número 8798, 16 de abril 2010.

nacional, constituyen un reto en lo que se refiere a su desarrollo futuro. Han sido acompañados de otras iniciativas de proyección internacional del SINAES, tales como la participación activa en RIACES, la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación, entidad de la cual es miembro fundador. En este marco, se ha participado en procesos como la armonización de criterios en acreditación de programas en el ámbito regional o en sistemas de información regional de acceso universal, mediante la alimentación, con información sobre Costa Rica, del Portal RIACES/UNESCO sobre educación superior regional. A lo anterior se suma la suscripción de acuerdos para el desarrollo de proyectos conjuntos con el CNA de Colombia, ANECA de España, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) y la CONEAU de Argentina, entre otras iniciativas.

### 1.3. Modelo de evaluación

El modelo de evaluación de carreras del SINAES supone el desarrollo de cuatro etapas:

1. Una etapa inicial de sensibilización y preparación;
2. Una etapa de autoevaluación, en la cual los actores recolectan y analizan toda la información. Con base en este producto se da la confirmación de admisibilidad;
3. Una etapa de evaluación externa a cargo de pares. En el caso del SINAES, se trata de dos pares internacionales y uno nacional;
4. Finalmente, la etapa de acreditación y mejoramiento continuo, en la cual se da el seguimiento a la implementación de los compromisos de mejoramiento.

Este modelo de evaluación está constituido por cuatro dimensiones, las cuales se desagregan en componentes, y estos últimos en criterios, estándares y evidencias. De manera sintética y tan solo para dar una idea general del modelo, puede señalarse que la dimensión I, Relación con el contexto, está conformada por tres componentes: información y promoción, proceso de admisión e ingreso; y correspondencia con el contexto. La dimensión II, Recursos, contiene siete componentes: plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales y finanzas y presupuesto. Proceso educativo es la dimensión III y se conforma con seis componentes: desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión de la carrera, investigación, extensión y vida estudiantil. Finalmente, la dimensión IV, Resultados, tiene tres componentes: desempeño estudiantil, graduados y proyección de la carrera.

El modelo brevemente descrito incorpora mejoras sustanciales con respecto al que estuvo vigente hasta el año 2009. Entre ellas, una estructuración más coherente de los criterios de evaluación, los cuales ahora siguen una lógica de proceso, la inclusión de un mayor número de estándares, la definición de evidencias mínimas por cada criterio, un creciente énfasis en investigación, extensión social, vida estudiantil y metodología de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, una mayor precisión conceptual. Lo anterior muestra la voluntad del sistema de asegurar un permanente dinamismo del modelo de acreditación, el cual busca evaluarse y renovarse en forma permanente mediante el impulso de dos fuentes: la realimentación, por parte de los actores de los procesos y la investigación que desarrolla el propio personal de la agencia.

## II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

### 2.1. Una modalidad de relevancia creciente

En su comunicado final la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* –que se reunió en París en 2009–, señaló como una de las prioridades, en el apartado dedicado precisamente al acceso, la equidad y la calidad de la educación superior, lo siguiente: "*El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TICs ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior*".[136]

Importante es notar que en esta referencia la modalidad se asocia, como ha sido tradición, con la ampliación de oportunidades para poblaciones excluidas o con difícil acceso a servicios educativos, pero que, más allá de este relevante objetivo, de enorme vigencia, la educación a distancia se visualiza como una vía para acceder a educación de calidad. Es decir, no solo se trata de abrir el camino para la obtención de un diploma, sino de asegurar al estudiante una educación universitaria de calidad que le permita desenvolverse con éxito en el mundo del trabajo, y al profesional en servicio, una especialización o una capacitación actualizada y relevante, que lo prepare para responder a las exigencias del contexto.

Efectivamente, nunca como hoy ha sido necesario reducir los obstáculos que

136 UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 2009.

representan el espacio y el tiempo[137] para acercar a grandes poblaciones –y a sectores específicos– a la educación superior de calidad. Mucho se ha insistido en la ampliación del acceso al conocimiento como un imperativo del desarrollo. Es más, hoy no sólo se habla de la formación de individuos, de personas en una muy diversa gama de disciplinas, sino de un objetivo mucho más complejo y ambicioso. Se trata de construir toda una plataforma de aprendizaje social, "una capacidad social adecuada de aprendizajes significativos modernos".[138]

La vigencia de esta modalidad también obedece a su correspondencia con aspiraciones que caracterizan los nuevos tiempos y que han marcado el debate sobre la educación en general y, particularmente, sobre la educación superior. Conceptos como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la formación continua, el aprender a aprender y propuestas como los procesos de aprendizaje cada vez más flexibles, autónomos y personalizados, no sólo son signos distintivos de la contemporaneidad, sino que encuentran en la educación a distancia una significativa respuesta.

Finalmente, el dinamismo de la renovación tecnológica y del desarrollo de las TICs está potenciando con impresionante intensidad la educación a distancia y en general la educación virtual, convirtiéndola en un espacio de indiscutible y creciente relevancia y en permanente y prometedora transformación.

### 2.2. La educación superior a distancia en Costa Rica

Dentro del sistema de educación superior de Costa Rica, la educación a distancia ha venido desempeñando un importante papel desde la década de los años setenta. En 1977 se crea la Universidad Estatal a Distancia, UNED, una institución pública cuya misión es, según se detalla en su sitio oficial, "*ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad. Para ello hace uso de los diversos medios tecnológicos que permiten la interactividad, el aprendizaje independiente y una formación humanista, crítica, creativa y de compromiso con la sociedad y el medio ambiente*".[139]

---

137 Ver por ejemplo IESALC Boletín de Educación Superior *Tres expertos opinan sobre la importancia de la educación a distancia como herramienta de acceso a la educación superior* Número 208, junio 2010.

138 IESALC-UNESCO (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Pág. 32.

139 www.uned.ac.cr/rectoria/misión.

La Universidad Estatal a Distancia, que se anuncia como la primera en su género en el país, se ha ido consolidando en el período reciente. Si en el año 2000 atendía 14.816 estudiantes, lo que representaba el 24,3% de la matrícula del sector público de la educación superior, en 2010 atiende 23.833 alumnos, lo que representa el 28,7 % de la matrícula de ese sector.[140] Es así como se coloca, por su matrícula estudiantil, como la segunda de Costa Rica en el sector de las instituciones de educación superior universitaria estatal.

En la actualidad, la UNED cuenta con cuatro carreras acreditadas por el SINAES: el Profesorado y Bachillerato en Enseñanza de las Ciencias Naturales, el Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa, el Bachillerato y Licenciatura en Administración de Empresas con énfasis en Contaduría, y el Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática. Esta última carrera ha sido reacreditada por el sistema.

Durante los últimos años las modalidades no presenciales han ido ganando importancia en la educación superior de Costa Rica y han generado un renovado interés en instituciones predominantemente presenciales, en particular a nivel del posgrado o en programas especiales dirigidos a poblaciones muy específicas. Esta tendencia refuerza la significación de los procesos de aseguramiento de la calidad de esta modalidad educativa y de las iniciativas que buscan compartir experiencias de evaluación y acreditación a nivel regional e internacional.

## III. EL SINAES Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

### 3.1. Antecedentes

En el año 2000, el SINAES abrió su primera convocatoria con la aplicación del "Manual de Acreditación, convocatoria año 2000". Este modelo fue diseñado para ser aplicado de manera general a carreras de grado impartidas en la modalidad presencial.

En el año 2003 se presentaron por primera vez procesos de acreditación ante el SINAES, de carreras impartidas por la UNED. A la luz de ese contexto, el sistema definió ese mismo año un *addendum* con referentes de calidad a ser adicionados al modelo general para ser aplicado a la autoevaluación y acreditación de carreras impartidas bajo la modalidad a distancia. Este *addendum* incluyó "algu-

140 CONARE, Matrícula del primer ciclo lectivo de las instituciones de educación superior universitaria estatal por institución, sede y centro según año 2000-2010.

nas precisiones sobre aspectos que, para las carreras con modalidad de educación a distancia deben ser satisfechos en razón de que cobran particular relevancia, o son específicos de ella".[141] Estas precisiones se establecieron con carácter adicional a los requisitos señalados en el modelo del año 2000.

Sin embargo, por supuesto, no se trataba de la situación ideal, en tanto las características propias de la modalidad requieren la definición estrecha de criterios de calidad de naturaleza particular.

Aunque el SINAES siempre tuvo presente esta limitación, durante los primeros años de funcionamiento de la agencia, dos factores parecen haber propiciado que se pospusiera la creación de un modelo específico. Por una parte, desde su surgimiento, hasta aproximadamente el año 2006, el SINAES estuvo concentrado en crear las bases necesarias de experiencia y conocimiento para atender carreras de grado. En ese contexto, era previsible que la agencia requiriera un periodo de maduración, tanto en gestión como en la definición de sus instrumentos y procedimientos antes de incursionar en la modalidad con la elaboración de instrumentos especializados. En segundo término, en el entorno latinoamericano, el desarrollo de referentes de calidad en la modalidad –surgido de agencias de acreditación– no se encontraba lo suficientemente desarrollado, con lo cual no se generó un efecto espejo para la agencia costarricense.[142]

Por tanto, no fue sino hasta el año 2006 que el Consejo del SINAES acordó *"hacer un modelo especialmente dedicado a la educación a distancia y otro para la acreditación de postgrados, una vez concluido el nuevo modelo de acreditación"*. Esta última referencia se relaciona con el hecho de que, desde el año 2005, el SINAES venía trabajando en un nuevo modelo general de acreditación, el cual entró en vigencia en 2009.

En ese contexto inicial, aparecen elementos particulares que propiciaron el surgimiento en el SINAES de un modelo específico para la modalidad. Por una parte, a finales del año 2009 entró en vigencia el nuevo modelo general. Durante los años 2008 y 2009 la UNED incursionó de manera renovada en procesos de

---

141 SINAES, Addendum al Manual de acreditación. Convocatoria año 2000 para atender la acreditación oficial de carreras universitarias con la modalidad de educación a distancia.

142 De hecho, los "Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual", del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia son del año 2006. Los estándares para la autoevaluación del "Proyecto Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe" están fechados en 2005.

autoevaluación con miras a la acreditación, lo cual puso en mayor evidencia para la agencia la necesidad de contar con un modelo específico para la modalidad. Se suma a lo anterior que, a mediados del año 2007, el equipo técnico del SINAES se amplió, lo cual permitió asignar a un único investigador las tareas de elaboración del modelo para carreras a distancia e ir creando la experiencia necesaria en este campo específico de trabajo.

Por otra parte, en el año 2007, el Compromiso de Mejoramiento definido por el SINAES en el marco de la acreditación ante el CCA, incorporó como una tarea prioritaria ampliar el modelo de evaluación a diferentes modalidades y disciplinas.

Un elemento final del contexto externo es el creciente interés de las universidades costarricenses en incursionar, como se ha indicado, en la educación no presencial, particularmente con programas virtuales. Aunque a la fecha algunas universidades aún no imparten esta modalidad, se están creando los espacios y equipos técnicos necesarios para consolidar un despegue futuro en esta modalidad.

### 3.2. Modelo específico para la modalidad a distancia

Para la elaboración del modelo para carreras a distancia, en adelante MCaD, el SINAES partió de tres orientaciones particulares:

El MCaD debería ser una verdadera adaptación del modelo general a esta modalidad. Es decir, podía implicar, tanto la eliminación de criterios, como la incorporación de otros que fueran consustanciales a la modalidad. En segundo término, la adaptación del modelo sería participativa, para lo cual se conformó una comisión integrada con representantes de las universidades afiliadas al sistema. Finalmente, el resultado del ejercicio de adaptación y validación sería un MCaD que debería validarse en la práctica en el marco de un plan piloto.

Durante el año 2008 y 2009, la comisión abordó aspectos tales como la socialización de las características de la modalidad en cada institución y profundizó el análisis de información relativa a criterios y estándares que para la modalidad no presencial utilizan el CNA de Colombia y la QAA de Inglaterra, La UNED de Costa Rica y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, Ecuador).

En una segunda fase, se trabajó bajo la modalidad de taller, conducido por una experta en calidad de la educación a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja,[143] lo cual permitió un avance significativo en la labor de adap-

143 Se trató de destacada experta, la Dra. María José Rubio.

tación y propició una labor más cercana con la experta para concluir, a finales del 2009, la tarea encomendada.

El proceso de validación fue diseñado para realizarse de manera virtual mediante la consulta a expertos nacionales e internacionales. Para lo anterior se diseñó y elaboró, con el valioso apoyo de la UNED, un minucioso instrumento virtual que fue remitido a 50 expertos. Un total de 25 especialistas respondieron la solicitud del SINAES. La sistematización de la consulta a los expertos se confrontó en dos talleres de trabajo de la agencia con los parámetros de calidad y los principios que rigen el trabajo del SINAES.

Aún cuando el modelo puede experimentar cambios en su validación en la práctica, es posible identificar en este instrumento rasgos distintivos con respecto al modelo para carreras presenciales, algunos de los cuales se sintetizan en el cuadro 1. Evidentemente, sin embargo, una cantidad sustancial de criterios del modelo general no fueron modificados, ya que se consideró que los mismos son aplicables a cualquier modalidad en educación superior. Adicionalmente, en otros referentes, la adaptación consistió únicamente en agregar la frase "de acuerdo a la modalidad", en el entendido que tanto el autoevaluador como el evaluador externo valorarán el cumplimiento del criterio en el marco de las características específicas y exigibles a la modalidad.

Desde la perspectiva del SINAES este modelo, como cualquier otro que se genere dentro de la agencia en un momento y contexto determinados, se entiende que experimentará continuas adaptaciones según se produzcan cambios en el contexto que le da sentido.

Como bien lo expone la experta mencionada, este modelo "se puede aplicar a la educación a distancia más tradicional, basada en materiales físicos con la incorporación de tecnologías, como a otras modalidades basadas fundamentalmente en campus virtuales o educación propiamente on-line".[144] Aunque, para este último caso, la especialista indica que habría que precisar o añadir algunos criterios más específicos. Más aún, la agencia tiene previsto que, a partir de esta experiencia, se puedan generar los insumos para la elaboración de un modelo aplicable a las carreras totalmente virtuales.

144 Rubio. (2009). Propuesta del Manual del SINAES adaptado a la modalidad a distancia, el cual incorpora las observaciones recibidas de los miembros de la Comisión Interinstitucional que tiene a cargo la adaptación del modelo general a la modalidad.

Cuadro 1

**ALGUNOS ASPECTOS DISTINTIVOS DEL MCaD CON RESPECTO AL MODELO GENERAL**

| Área[145] | Referentes de calidad incorporados |
|---|---|
| Equidad | La atención especial al principio de igualdad de oportunidades. Se debe ofrecer información del conjunto de estudiantes según algunos datos, entre ellos, lugar de residencia y características laborales. |
| Espacios virtuales | La importancia de atender las necesidades de sostenimiento de la comunicación asincrónica y sincrónica, incluyendo recursos como videoconferencias y aprendizaje en línea. Igualmente se agregan aspectos vinculados con la necesidad de contar con una plataforma virtual de aprendizaje de calidad y el acceso a esta por parte de los estudiantes. |
| | La necesidad de asegurar redundancia en los servidores que sostienen los sistemas virtuales; sistemas de respaldo de las bases de datos y de las asignaturas, anchos de banda que optimicen la conexión, protocolos en casos de emergencia que aseguren el mantenimiento de los servicios en línea y software que proteja de la intromisión de terceros. |
| | Las exigencias de participación y coordinación entre docentes se amplían a reuniones físicas o virtuales. Se incluye la disponibilidad para el personal académico de un espacio físico o virtual adecuado para la atención de los estudiantes y para la realización de otras actividades propias de la gestión docente. |
| Equipo | El concepto de infraestructura es ampliado para agregar el concepto de infraestructura tecnológica y aula virtual. |
| | Se agregan referentes de calidad en torno a que la metodología de enseñanza aprendizaje debe estar descrita en un documento físico o virtual el cual debe contener además, características de la interacción. |
| Materiales | La importancia de que cada signatura cuente con materiales adecuados, con rigor científico y contenidos actualizados que posean las características pedagógicas básicas del modelo de educación en la modalidad y faciliten el aprendizaje significativo y autónomo. Incluyen guías didácticas y orientaciones de las asignaturas. |
| | Se deben proteger las normas de derechos de autor en los materiales físicos y virtuales y establecer regulaciones sobre comportamiento en internet. |
| | La necesidad en torno a que la carrera cuente con mecanismos para evaluar la calidad y actualidad de los materiales básicos. |

145 Estas áreas son arbitrarias y no se corresponden de manera exacta con las dimensiones o componentes del modelo del SINAES.

| | |
|---|---|
| Personal académico | La necesidad de que en las funciones asignadas a los docentes se contemple: elaboración y diseño de materiales, interacción oportuna con el estudiante y periodo máximo para responder a consultas. |
| | La necesidad de contar, en caso necesario, con profesores tutores y asistentes que aseguren la interacción con el estudiante. |
| | Se define la competencia del personal académico incluyendo también el desempeño en la modalidad. |
| | Se agrega (como un estándar) que el 100% del personal académico que imparte asignaturas debe haber sido capacitado en las características de la modalidad. El plan de perfeccionamiento profesional debe incluir la formación en la modalidad, el uso de tecnologías, herramientas interactivas y acceso a recursos digitales. Igualmente, se establece que el personal administrativo debe contar con formación pertinente a la modalidad. Esta formación en la modalidad debe incluir manejo de entornos virtuales, didáctica a distancia y conocimiento de las características y necesidades de los estudiantes que acceden a la modalidad.<br>Se incorporan referentes de calidad vinculados con que la carrera tenga acceso a un programa institucional permanente de investigación educativa vinculado con la enseñanza y capacitación de los académicos a distancia. |
| | Se debe verificar en torno a las responsabilidades docentes: dominio de técnicas didácticas no presenciales, puntual entrega de materiales (físicos y virtuales), la tutorización, intervención oportuna en los espacios virtuales, disponibilidad ante las necesidades de formación de los estudiantes, entre otras. |
| Estudiantes | La disponibilidad de horarios adecuados a las características de los estudiantes cuando existan encuentros presenciales o síncronos en la red (por ejemplo para las videoconferencias). |
| | Los estudiantes nuevos deben participar de acciones de inducción presenciales o virtuales que favorezcan su transición a la modalidad. |
| | Se incorporan aspectos como disponibilidad de instructivos tutoriales, asignaturas de iniciación a la metodología, servicios de soporte técnico, asistencia administrativa oportuna para poder atender las características específicas de los estudiantes en la modalidad. |
| | Se incluye como criterio de calidad, en cuanto a la gestión de las instancias administrativas, que dichas dependencias, así como los servicios académicos deben tener atención asíncrona y un horario para la atención sincrónica acorde con las necesidades del estudiantado. Asimismo, se incluye que debe existir asesoría académica curricular síncrona y asíncrona para el estudiantado. |
| | Se incorpora el que la carrera debe ofrecer a los graduados oportunidades de actualización profesional utilizando la misma modalidad no presencial. |
| | Se incluye el que la carrera debe ofrecer asesoría académica síncrona o asíncrona para el estudiantado. |

| | |
|---|---|
| Programas de las asignaturas | La necesidad de que los programas de los cursos, además de los aspectos tradicionales como código, ciclo lectivo, etc., incorporen también orientaciones generales, elementos de interacción, mecanismos de contacto con el profesor, sesiones presenciales (si las hubiese) o medios sincrónicos de atención, materiales, entre otros. |
| Evaluaciones | Se agregan referentes de calidad en torno a que la carrera debe garantizar la seguridad y validez en la aplicación de las evaluaciones, incluyendo identidad del estudiante y todos aquellos aspectos congruentes con la modalidad. |

## IV. ALGUNOS REFERENTES DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

La fuerte orientación internacional del SINAES ha llevado a indagar, desde la propia gestación del modelo, una eventual experiencia de armonización de criterios para la región. Por ello, profundizar en el estudio del grado de armonización de los instrumentos de evaluación que para la modalidad utilizan diversas agencias o instancias de la región, resulta muy pertinente.

En ese contexto, se ha procedido a comparar entre sí los instrumentos de evaluación del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), agencia que cuenta con los "indicadores para la autoevaluación con miras a la acreditación de Programas de Pregrado en las modalidades a Distancia y Virtual", del año 2006; el instrumento del Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y El Caribe, que cuenta con los "Estándares, indicadores, instrumentos y valoración" para la modalidad abierta y a distancia (2005), cuyo centro neurálgico se encuentra en la Universidad Técnica Particular de Loja,[146] y el instrumento del SINAES.

Para comparar estos instrumentos de evaluación existen múltiples acercamientos metodológicos. Entre otros, pueden establecerse comparaciones:

a) Según los niveles de análisis (y el respectivo significado de estos niveles). Se trata, por tanto, de analizar la forma en que los referentes puntuales de calidad son organizados por grandes conglomerados al interior de cada instrumento.
b) Según la denominación que se otorgue a los referentes de calidad y a lo que se entiende por ellos.

146 Las referencias a este instrumento se encuentran en: Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad abierta y a distancia. Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto: Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe". Estándares, indicadores, instrumentos y valoración. Loja, 2005.

c) Según el grado en que los referentes de calidad son incorporados en cada instrumento; es decir, según qué referentes incorpore y no incorpore alguno de los instrumentos.
d) Según las metodologías a partir de las cuales fueron definidos sus contenidos: adaptación o no a partir de un modelo general o definición a partir del criterio experto, metodología de validación, etc.
e) Según el orden lógico en la presentación de los referentes de calidad: según el proceso educativo (de insumos del proceso a resultados del proceso) o según otro enfoque de orden lógico.

Se abordan a continuación, muy brevemente, únicamente los tres primeros ámbitos de comparación.

### 4.1. Comparación de niveles de análisis (conglomerados en los cuales se agrupan los referentes de calidad)

El SINAES ha articulado su instrumento de acreditación, como se ha mencionado, en *dimensiones* y *componentes,* mientras que el CNA utiliza *factores* y *características*. Por su parte, el modelo de la UTPL establece los tres niveles que se muestran en el esquema siguiente: *criterio, subcriterio* y *objetivo.* Estos son los niveles a partir de los cuales cada instrumento agrega los referentes específicos de calidad, entendidos como los aspectos que debe cumplir la unidad académica.

El anexo 1 consigna, para cada uno de estos instrumentos, los aspectos involucrados en cada nivel de análisis. Mientras que en el caso del instrumento del CNA, el primer nivel de análisis, a saber el *Factor,* alude directamente a una característica que debe tener la unidad académica –desde la definición de su misión hasta las particularidades que debe tener su gestión y sus egresados– en el modelo del SINAES, el primer nivel de análisis, a saber la d*imensión,* es menos explícita en información, y alude de manera más directa a un modelo insumo-producto. A este respecto, el modelo de la UTPL, incorpora más bien *procesos facilitadores* (cinco primeros criterios) y *resultados* (cuatro últimos criterios).

En el caso del SINAES, el *criterio* se entiende más bien como el referente de calidad, a la luz del cual la unidad académica debe autoevaluarse; es por tanto un concepto mucho más específico que el *criterio* en el caso de la UTPL. El concepto de *criterio* del SINAES se semeja bastante más al concepto de e*stándar* que utiliza Loja, que al concepto mismo de *criterio* que utiliza esta universidad.

En síntesis, en el instrumento del SINAES, el referente de calidad es el *criterio* (y el *estándar* para algunos criterios), mientras que en el caso de la UTPL, el refe-

rente más específico de calidad es el *estándar.* En el instrumento del CNA de Colombia, el referente de calidad es la *característica.*

Este referente preciso de calidad (*Criterio* en el caso del SINAES y *Característica* en el caso del CNA) se semeja también al concepto de *subcriterio* en el caso de la UTPL. El nivel de *Objetivo* solo está presente en el instrumento de la UTPL.

Para el SINAES, la d*imensión* alude más a proceso, entendida como entorno-insumo-proceso-resultados, mientras que el *factor* alude más a áreas que deben ser contempladas en la evaluación: profesores, bienestar institucional, etc. Como se indicó, el instrumento de la UTPL organiza los referentes de calidad en *criterios,* según estos sean "procesos facilitadores o "resultados".

### 4.2. Denominación de referentes de calidad

El referente de calidad en el instrumento del SINAES es el c*riterio.* Para algunos criterios el instrumento del SINAES establece *estándares,* los cuales se entienden como aspectos de calidad de cumplimiento más riguroso. En el caso de la UTPL, el referente de calidad sobre el cual se evalúa la unidad académica es el *Estándar.* Para el instrumento del CNA, el referente de calidad es la *característica,* para la cual se establecen los *Aspectos que se pueden considerar* en la evaluación de dicha característica.

Adicionalmente, existen otras diferencias. El instrumento del SINAES establece para cada *criterio* un conjunto de *evidencias* que la unidad académica debe incorporar en su Informe de Autoevaluación, mientras que el CNA incorpora el concepto de *indicadores* el cual también involucra la información que debe presentar la unidad. Por su parte, el instrumento de la UTPL, es bastante más amplio e incorpora, a partir del estándar como referente de calidad, los conceptos *de indicador, actores informantes, fuentes, ubicación, instrumentos y valoración (ver esquema 1).*

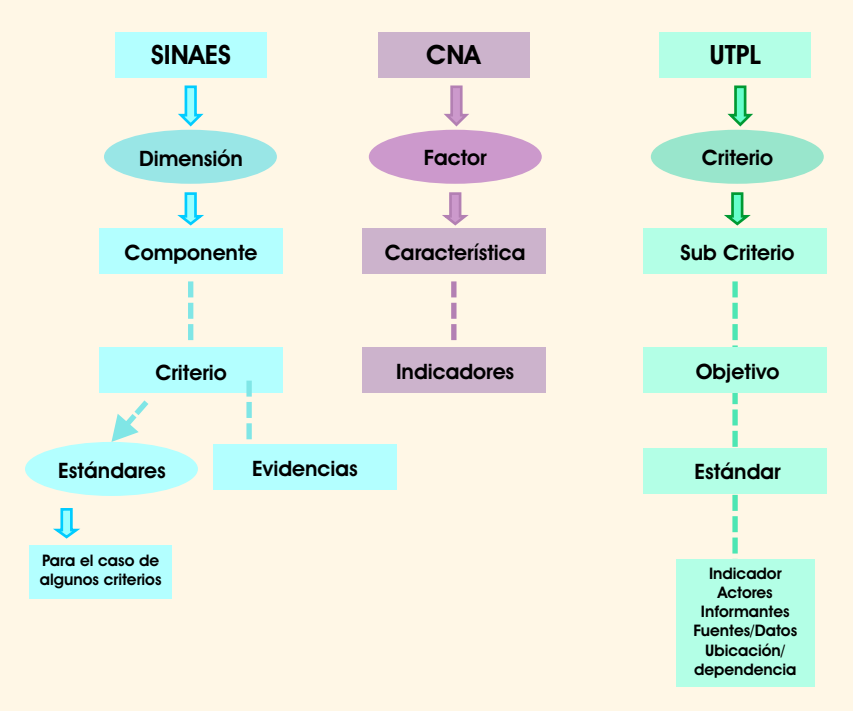
Como se ha podido observar, los tres instrumentos presentan diferencias en torno a los niveles de análisis que consideran y en torno a la denominación que otorgan al referente de calidad. De cara a un proceso de armonización regional, estas diferencias, aunque involucran aspectos de forma y orden lógico, podrán ser revisadas en un entorno de búsqueda del consenso.

### 4.3. Presencia de referentes de calidad ¿qué evalúa cada instrumento?

A partir de la denominación de los referentes de calidad revisados anteriormente, la comparación de estos instrumentos según los aspectos que evalúan debe realizarse tal como se muestra en el anexo 2.

Esquema 1

**NIVELES DE ANÁLISIS DE TRES MODELOS DE CALIDAD PARA CARRERAS A DISTANCIA**




En ese marco, por ejemplo, deberíamos preguntarnos si los 227 estándares de calidad de la UTPL están contenidos en las 47 características del CNA y en los 168 criterios del SINAES.

Una breve y muy inicial revisión de este aspecto demuestra una alta congruencia entre los tres instrumentos, lo cual es muy relevante; sin embargo, también hay una esperable presencia de aspectos que no comparten, al menos según los niveles del anexo 2 y con el mismo nivel de especificidad.

Estas diferencias se originan fundamentalmente en el nivel de agregación de la información relevante; es decir, en el nivel de detalle y de información que suministra la norma de calidad que se exige. Así, por ejemplo, si los comparamos con el instrumento del SINAES, el instrumento de la UTPL desagrega los referentes de calidad en aspectos con mayor especificidad mientras el instrumento del CNA mantiene una definición más amplia. Los tres instrumentos son pertinentes e incorporan los aspectos relevantes a evaluar; sin embargo, de cara a una armonización regional, sería importante definir el nivel de especificación que tendría que asumirse.

## V. EDUCACIÓN A DISTANCIA: ALGUNOS DESAFÍOS DEL SINAES EN ESTE ÁMBITO

Sin lugar a dudas, el reto más inmediato es la ejecución de la segunda fase de validación del modelo específico; es decir, la validación *in situ*. De esta aplicación piloto –aun no iniciada– se espera que resulten los referentes definitivos de calidad para esta importante modalidad educativa. No obstante, ya se visualiza en el horizonte la eventual necesidad de acometer una nueva tarea, a saber, la generación de un modelo para la educación virtual, esfuerzo cuya programación la agencia debe analizar a partir de una cuidadosa y oportuna lectura del contexto y sus dinamismos.

Independientemente de lo anterior, el SINAES continuará con una política que ha caracterizado su accionar: la actualización continua de instrumentos y modelos, de forma que esté en capacidad de dar respuesta oportuna a las nuevas demandas del entorno y a los permanentes cambios tecnológicos, de indiscutible impacto en la educación a distancia.

Para terminar, el énfasis que la agencia ha dado a la internacionalización de todos los procesos y el propio carácter transfronterizo de esta modalidad educativa colocan en un lugar prioritario de la agenda la labor de cooperación y coordinación regional que abra el camino a la armonización y el intercambio.

No cabe duda que el esfuerzo realizado en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación a distancia en el contexto costarricense es significativo y ha implicado recursos, tiempo, voluntad de cambio y de aprendizaje de otras experiencias. Ha implicado sobre todo mucho compromiso del sistema y de las instituciones que lo conforman. Pero, si bien el camino está trazado, nuevas rutas empiezan ya a vislumbrarse, haciéndonos recordar que en el itinerario ambicioso de la búsqueda de la calidad nunca se alcanza la meta definitiva. En ese sendero prometedor y desafiante continúa avanzando la agencia oficial de acreditación de Costa Rica.

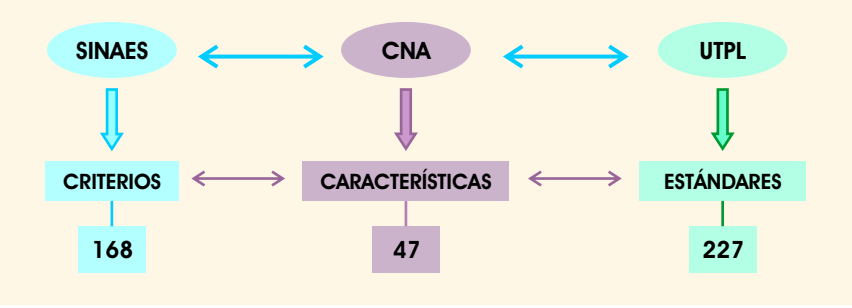
Anexo 1

**NIVELES DE ANÁLISIS POR INSTRUMENTO Y SU DEFINICIÓN**

| SINAES[147] | CNA[148] | UTPL[149] |
|---|---|---|
| Dimensiones: es una forma de visualizar de manera integradora, los principales elementos del proceso educativo: un entorno que contextualizan unos recursos o insumos necesarios para realizar el proceso educativo, el proceso mismo y unos resultados. | Factores: El análisis de estos factores es lo que permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada programa académico (docencia, investigación y extensión). | Criterios: se dividen en dos: criterios facilitadores y criterios de resultados los criterios de resultados expresan qué se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios facilitadores que indican cómo se enfocan las diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia. El criterio se considera el factor crítico para el buen funcionamiento de una organización. |
| Componentes: son los aspectos en los que se considera que es pertinente desagregar de manera relevante cada una de las dimensiones. | Características: Define una característica precisa de calidad. | Subcriterios: Acotan las áreas a analizar. |
| | | Objetivos: señalan la finalidad de cada área. |

Anexo 2

**REFERENTES DE CALIDAD Y NÚMERO DE REFERENTES EN CADA INSTRUMENTO**




147 Tomado de "SINAES. Modelo de acreditación oficial de carreras de grado de Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. 2009".

148 Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual. 2006.

149 Tomado de "Universidad Técnica Particular de Loja. Modalidad Abierta y a Distancia. Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto "Centro Virtual para el desarrollo de los Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y El Caribe". Documento Introductorio. 2005.

# El aseguramiento de la calidad de la educación virtual

***Rosmary López Tovar***

*Ing. Máster en Educación e Investigación.*
*Directora de Evaluación y Acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).*

## INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) informó que al 5 de diciembre de 2010, Ecuador estaba conformado por 14'306.876 habitantes, es decir, 14,6% más que lo reportado en el Censo de 2001, año en que la población llegó a los 12'481.925 habitantes. Según el INEC, el país bordea una tasa de crecimiento intercensal anual de 1,52%. La institución anunció también los datos preliminares de población provincial, siendo Guayas la provincia que registró mayor número de habitantes (3'573.003). Le sigue Pichincha (2'570.201); y en tercer lugar se encuentra Manabí (1'345.779).

En cuanto a la densidad demográfica, los resultados preliminares del censo arrojan que existen 55,8 habitantes por $km^2$. Las provincias con mayor densidad poblacional son Pichincha, con 269,5 habitantes por $km^2$ y Guayas con 227,5 por $Km^2$; mientras que las de menor densidad son Pastaza y Galápagos, con 2,8 habitantes por $Km^2$.[150]

Según estadística del ex Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), hoy Consejo de Educación Superior (CES), en el Ecuador existen 72 Universidades y Escuelas Politécnicas, de las cuales 3 son de posgrado. Es menester señalar que una universidad se encuentra intervenida por esta institución; 285 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos. En el 2008 había 55.380 alumnos estudiando en la modalidad a distancia; 53.635, en el semipresencial; y 422.452, en el presencial. Entonces se puede observar las carreras que ofertan las

150 INEC.

universidades y escuelas politécnicas con la modalidad de estudios y el financiamiento de un universo de cincuenta instituciones de Educación Superior; doce IES tienen las carreras que imparten con la modalidad semipresencial y a distancia.

Con el objetivo de contribuir al estudio que realiza la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH Católica) de Perú y el Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe, de Virtual Educa, se ha realizado una recopilación de los tópicos que influyen en la calidad de la educación virtual en el Ecuador.

El marco legal que norma la actividad del ente rector en lo referente a la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior (IES), análisis histórico de la educación superior a distancia y virtual en el Ecuador, las tendencias y conclusiones generales, así como sus perspectivas sobre la problemática de la calidad de la educación a distancia y sus mecanismos de aseguramiento al interior de las instituciones y país.

## Especificidades del marco legal

Ecuador está atravesando en estos momentos por una etapa de transición de una Constitución del año 1998 a la del 2008 y de una LOES del año 2000 a otra del año 2010; es decir, nos encontramos frente a un escenario normativo que ha generado una gran expectativa en los actores de la educación superior ecuatoriana y en lo concerniente al aseguramiento de la calidad.

Entre los cambios fundamentales relacionados con el aseguramiento de la calidad que la nueva Constitución plantea, está el hecho de que el Sistema de Educación Superior debe estar articulado al Sistema Nacional de Educación y al Plan Nacional de Desarrollo. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científico tecnológica global.

Los integrantes del Sistema, que son las universidades y escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos, conservatorios de música y artes, para ser parte del mismo deberán evaluarse y acreditarse en el plazo de cinco años. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior.[151]

151 Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria, capítulo Ecuador (2009).

## Marco legal

***Art. 171.*** *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.- El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa.*

*Funcionará en coordinación con el Consejo de Educación Superior. Tendrá facultad regulatoria y de gestión. No podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación ni por aquellos que tengan intereses en las áreas que vayan a ser reguladas.*

***Art. 172.*** *Código de Ética.- Los miembros del Consejo, Comité Asesor, las y los funcionarios y las y los servidores del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior deben someterse al Código de Ética.*

***Art. 173.*** *Evaluación Interna, Externa, Acreditación, Categorización y Aseguramiento de la Calidad.- El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior normará la autoevaluación institucional, y ejecutará los procesos de evaluación externa, acreditación, clasificación académica y el aseguramiento de la calidad.*

*Las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores del país, tanto públicos como particulares, sus carreras y programas, deberán someterse en forma obligatoria a la evaluación interna y externa, a la acreditación, a la clasificación académica y al aseguramiento de la calidad.*

***Art. 174.*** *Funciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.- Son funciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior:*

*a) Planificar, coordinar y ejecutar las actividades del proceso de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de la educación superior;*

*b) Aprobar la normativa para los procesos de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de las instituciones del Sistema de Educación Superior, programas y carreras, bajo sus distintas modalidades de estudio;*

*c) Aprobar la normativa para los procesos de la autoevaluación de las instituciones, los programas y carreras del Sistema de Educación Superior;*

*d) Aprobar la normativa en la que se establecerá las características, criterios e indicadores de calidad y los instrumentos que han de aplicarse en la evaluación externa;*

*e) Elaborar la documentación técnica necesaria para la ejecución de los procesos de autoevaluación, evaluación externa, acreditación y clasificación académica;*

*f) Aprobar el Código de Ética que regirá para los miembros del Consejo, Comité Asesor, las y los Funcionarios y las y los Servidores del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y para los evaluadores externos.*

*g) Aprobar el reglamento de selección de los evaluadores externos especializados nacionales o internacionales;*

*h) Calificar, a los evaluadores externos especializados, nacionales o internacionales, para la ejecución de procesos de evaluación externa, acreditación y clasificación académica de las instituciones del Sistema de Educación Superior, las carreras y programas;*

*i) Vigilar que los procesos de evaluación interna y externa se realicen de conformidad con las normas y procedimientos que para el efecto se establezcan y garantizar que sus resultados sean fruto de una absoluta independencia, imparcialidad y ética con la labor desempeñada;*

*j) Resolver sobre los informes y recomendaciones derivados de los procesos de evaluación, acreditación y clasificación académica;*

*k) Otorgar certificados de acreditación institucional, así como para programas y carreras, a las instituciones de educación superior y unidades académicas que hayan cumplido con todos los requisitos exigidos para el efecto. Este certificado de acreditación tendrá una vigencia de cinco años y no podrá estar condicionado;*

*l) Determinar la suspensión de la entrega de fondos a las instituciones de educación superior en la parte proporcional cuando una o más carreras o programas no cumplan los estándares establecidos, e informar al Consejo de Educación Superior para su ejecución;*

*m) Establecer un sistema de categorización de instituciones, programas y carreras académicas;*

*n) Divulgar ampliamente los resultados de los procesos de evaluación externa, acreditación y clasificación académica con el propósito de orientar a la sociedad ecuatoriana sobre la calidad y características de las instituciones, programas y carreras del sistema de educación superior;*

*ñ) Asesorar al Ministerio de Educación en la implementación y ejecución de la evaluación y acreditación para la educación básica y media, con fines de articulación con la educación superior;*

*o) Presentar anualmente informe de sus labores a la sociedad ecuatoriana, al Presidente de la República, a la Asamblea Nacional, y al Consejo de Participación Ciudadana y Control Social;*

*p) Firmar convenios con instituciones de educación superior para la formación y capacitación de los evaluadores a fin de profesionalizar esta labor;*

*q) Establecer convenios con entidades internacionales de evaluación y acreditación de la educación superior para armonizar procesos y participar de redes; propiciar la evaluación y reconocimiento internacional de este organismo y de las instituciones de educación superior ecuatorianas;*

*r) Ejecutar prioritariamente los procesos de evaluación, acreditación y clasificación académica de programas y carreras consideradas de interés público;*

*s) Diseñar y aplicar la Evaluación Nacional de Carreras y Programas de último año, así como procesar y publicar sus resultados;*

*t) Elaborar los informes que le corresponden para la creación y solicitud de derogatoria de la Ley, decreto Ley, decreto, convenio o acuerdo de creación de universidades y escuelas politécnicas;*

*u) Elaborar los informes que le corresponden para la creación y extinción de institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores;*

*v) Elaborar y aprobar la normativa que regule su estructura orgánica funcional, y elaborar su presupuesto anual;*

*w) Elaborar los informes de suspensión de las instituciones de educación superior que no cumplan los criterios de calidad establecidos, y someterlos a conocimiento y resolución del Consejo de Educación Superior;*

*x) Realizar seguimiento sobre el cumplimiento de los aspectos académicos y jurídicos de las Instituciones de Educación Superior; y,*

*y) Los demás que determine esta ley y sus reglamentos.*

**Art. 175.** *Integración del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.- El Consejo estará integrado por seis académicos. Tres seleccionados por concurso público de méritos y oposición organizado por el Consejo Nacional Electoral, quienes cumplirán los mismos requisitos dispuestos para ser Rector de una universidad y tres designados por el Presidente de la República.*

*Los seis académicos que conformarán el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, elegirán a su presidenta o presidente de entre los tres académicos nominados por el Ejecutivo.*

*Durarán cinco años en sus funciones, y podrán ser reelegidos o designados, consecutivamente o no, por una sola vez, y no podrán desempeñar otro cargo público excepto la cátedra o la investigación universitaria o politécnica si su horario lo permite.*[152]

152 Ley de Educación Superior, 2010.

## ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL EN EL ECUADOR

La Educación a Distancia en Ecuador se inicia en los años 70's, en los que se impartía educación secundaria a través de las denominadas "escuelas radiofónicas"; sin embargo, la educación a distancia, tal como se concibe hoy en día, se remonta al año 1976, cuando la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) crea La Modalidad Abierta e inicia sus labores en octubre de ese mismo año, con el propósito de atender a un amplio sector del magisterio nacional que no había podido acceder a la educación universitaria y que necesitaba perfeccionamiento en Pedagogía (940), Matemáticas (251), Física (24) y Química (58). En esta oportunidad se alcanzó una matrícula total de 1 273 alumnos.

En un principio, la modalidad de Estudios a Distancia no tuvo el éxito deseado. Esto se explica porque la metodología de trabajo y las exigencias propias del sistema no permitieron aprobar a todos los que se matricularon por primera vez; a esto se suman las críticas y campañas de desprestigio desplegadas por universidades presenciales de la región sur, que por desconocimiento de la validez, seriedad y exigencia de la Educación a Distancia, desconfiaban de la calidad de los estudios. Sin embargo, a pesar de los comentarios malintencionados, a finales de 1977 se logró organizar 33 centros asociados, en 17 provincias, de las 21 que en ese entonces tenía el país.

La metodología de expansión de la UTPL a través de centros universitarios asociados, fue muy importante al punto de permitir que otras universidades incursionen en actividades a distancia. Tal es el caso de la Escuela Superior Politécnica del Ejercito, con la cual la UTPL abrió un centro asociado en el año 1985, el mismo que funcionó hasta el año 1988, fecha en que la ESPE inicia sus actividades como Universidad a Distancia en forma independiente, constituyéndose en la segunda universidad ecuatoriana en ofertar Educación a Distancia.

Una de las variantes de Educación a Distancia es la Educación Semipresencial sin componentes virtuales que se inicia en 1995, siendo pionera de este sistema de estudios la Universidad Nacional del Chimborazo, que hasta la actualidad mantienen una diversidad de programas con una considerable demanda.

Debemos considerar que la educación virtual se inicia en 1989 cuando la Open University (Suiza) lanza el primer curso completo Universitario online con alrededor de 1 500 estudiantes, 8 años antes que nuestro país incursione en esta variante de la modalidad a distancia. Es así que la Universidad Tecnológica América inicia con un campus virtual a partir de 1997, ofreciendo 5 carreras de pregrado. Actual-

mente tiene en ejecución 2. Igual modalidad de estudios brinda la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE), la Universidad Internacional SEK (USEK), la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), la Universidad Nacional de Loja (UNL), la Universidad Técnica América (UNITA), la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE).

Es conveniente anotar que en nuestro país existen universidades que son representantes de diferentes sedes internacionales que brindan educación virtual, o a distancia con componentes virtuales, e inclusive semipresenciales con componentes virtuales, como es el caso de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Tecnológica Equinoccial, que tiene convenio con la Universidad Politécnica de Madrid.[153]

### Progreso de las universidades en el proceso de acreditación en el Ecuador

El ex Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA), hoy Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), a partir del año 2002 hasta la actualidad es el organismo que ha velado por el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Una de las tareas prioritarias fue el diseño del modelo teórico-metodológico para la evaluación de la calidad y la acreditación institucional, adecuado al contexto universitario del país, que se tradujo hasta el año 2006 en la producción de nueve documentos técnicos, entre guías y manuales, para evaluar universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos y tecnológicos, programas de posgrado y la carrera de Ingeniería Agronómica.

En el año 2006 se acredita la primera universidad: la Universidad del Azuay, UDA, siguiéndole luego la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Universidad Técnica de Ambato (UTA) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

Para el año 2009 se acreditan 3 universidades; y en el 2010 (al 30 de septiembre) se acreditan 10 universidades más, contando con un total de 18 universidades acreditadas a septiembre de 2010 en el marco de la LOES del año 2000, de las cuales 12 universidades son públicas, 4 cofinanciadas y 2 particulares. (Gráficos 1 y 2).

153 Estudio de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. 2004 (CONEA-UTPL).

**Gráfico 1.** Proceso de acreditación - Universidades.
Fuente: Dirección de Evaluación y Acreditación, CONEA, 2010.
Elaboración: Ing. Rosmary López Tovar.

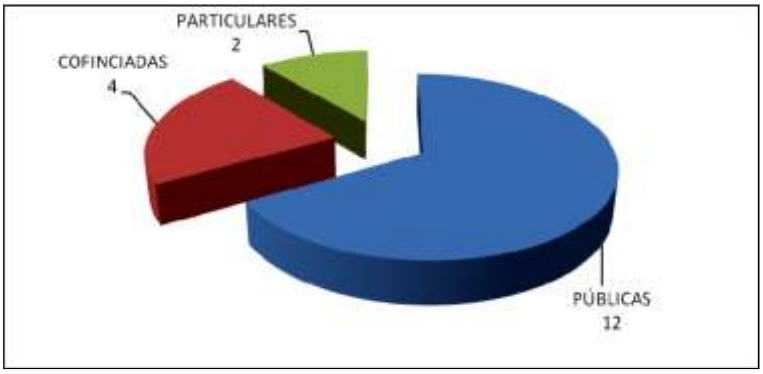



**Gráfico 2.** Universidades acreditadas hasta septiembre 2010.
Fuente: Dirección de Evaluación y Acreditación, CONEA, 2010.
Elaboración: Ing. Rosmary López Tovar.

## Criterios de los instrumentos indicadores y factores así como de los procesos de evaluación y acreditación específicamente de la educación a distancia

El ex CONEA contrató una consultoría en la cual se destacan los aspectos que serán evaluados en los procesos de acreditación de la educación a distancia y virtual. Esto realmente quedó como una propuesta, ya que nunca se la aplicó y no fue aprobado por el Consejo del ex CONEA.

Evaluar la calidad de los programas de educación a distancia y virtual, considerando la experiencia hasta aquí adquirida para la acreditación institucional y de carreras presenciales, las demandas del mercado ocupacional, las orientacio-

nes del Plan Nacional de Desarrollo, y sobre todo, las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad actual, en términos de pertinencia. De los ámbitos y componentes se derivarían los indicadores, considerando las diferencias que existen al interior de la educación a distancia, en sus modalidades básicas: a distancia con apoyo de textos escritos; a distancia con apoyo virtual; y a distancia enteramente virtual, con énfasis en los resultados del aprendizaje y su impacto en la sociedad.

A continuación se enlistan los ámbitos y sus respectivos componentes.

**1. Aspectos institucionales y reglamentarios:** Estatuto Orgánico de la Institución; Resoluciones que autorizan el funcionamiento del programa; Plan de desarrollo del programa; Reglamentos generales y específicos; Manuales de organización, funciones y procedimientos; Misión de la institución y del programa; Líneas estratégicas del programa; Objetivos y metas del programa.

**2. El Proyecto Curricular o Currículum:** Estudio de las necesidades sociales; Modelo Pedagógico Virtual; Bases y fundamentos; Objetivos curriculares; Perfil del graduado; Estructura curricular; Plan de estudios; Número de créditos mínimos; Competencias del profesional; Planes o cartas descriptivas; Contenidos (textos escritos, videos, audio o hipertexto); Estrategias didáctico-metodológicas; Métodos del proceso enseñanza-aprendizaje; Efectividad de la enseñanza-aprendizaje; Sistemas de control (video conferencia); Sistema de evaluación de los aprendizajes (trabajo reflexivo y analítico, trabajo individual, trabajo colaborativo, proyecto final, expresados en lecturas, foros, tareas, discusiones grupales, consultas, pruebas, sesiones de charla); Monitoreo del logro de aprendizajes; Modalidades de graduación.

**3. Docentes/tutores:** Grado académico de los docentes/tutores; Formación en educación a distancia y virtual; Capacitación continua; Docente/Tutor que organiza la asignatura, los materiales y los contenidos de la asignatura; Rol del facilitador o docente; Participación en herramientas colaborativas; Evaluación de tareas y actividades; Admisión y permanencia de docentes/tutores; Evaluación del desempeño docente/tutor; Participación en modalidades de graduación.

**4. Estudiantes y graduados:** Modalidades de admisión; Perfil y requisitos del estudiante virtual; Tiempo de permanencia; Servicios de apoyo a estudiantes; Sistemas de seguimiento y promoción; Sistemas de reconocimientos y becas; Adquisición efectiva de competencias genéricas, específicas y profesionales; Sistema de seguimiento a los egresados y graduados.

**5. Infraestructura tecnológica** (hardware y software): Plataforma Tecnológica: Infraestructura tecnológica; Interacciones en el programa virtual; Diseño y

desarrollo instruccional; Disponibilidad del entorno virtual; Rendimiento de los equipos informáticos; Capacidad de almacenamiento; Seguridad y privacidad de la plataforma tecnológica; Accesibilidad a la plataforma tecnológica; Usabilidad, navegabilidad e interacción; Escalabilidad, versatilidad y mantenimiento; Sistema de fácil instalación; Calidad del entorno audiovisual.

**6. Recursos y materiales didácticos:** Material con finalidad formativa; Material conectado hipertextualmente; Materiales en formato multimedia; Materiales que posibilitan acceso a más información; Materiales flexibles e interactivos; Materiales atractivos y de fácil uso; Materiales que combinan información con actividades; Materiales que posibilitan la comunicación entre estudiantes; Biblioteca virtual.

**7. Gestión académica y administrativa:** Administración académica; Gestión académica; Dirección y coordinación del programa a distancia y virtual; Instancias y niveles de decisión; Relación docente/tutor-estudiante por asignatura, módulo o programa; Administración y gestión de recursos.

**8. Investigación científica y tecnológica e interacción social:** Identificación de necesidades de investigación articuladas a los objetivos nacionales; Estructura, estrategias y políticas institucionales en investigación e interacción social; Participación de los docentes/tutores en actividades específicas de investigación e interacción social; Participación de los estudiantes en actividades de investigación e interacción social específicas; Convenios interinstitucionales en materia de investigación e interacción social; Diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación e interacción social; Publicación de los resultados e informes de investigación e interacción social; Impactos cualitativos y cuantitativos de la investigación.

**9. Buenas prácticas y mejora continua:** Sistema de alcance institucional; Proyecto curricular y aspectos metodológicos; Rol del docente /tutor; Experiencias de la enseñanza-aprendizaje.

**10. Percepción de Resultados:** Percepción sobre la satisfacción de los estudiantes; Percepción sobre la satisfacción del docente/tutor y personal de apoyo; Percepción sobre la satisfacción de la sociedad respecto de la calidad del producto/servicio.[154]

---

154 Bastidas, A., Rosero, R. (abril, 2008). El Aseguramiento de la Calidad de los Programas de Educación a Distancia y Virtual desde la perspectiva del CONEA. Revista Cognición Nº 13 ISSN 1850-1974. Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTPL, Loja - Ecuador.

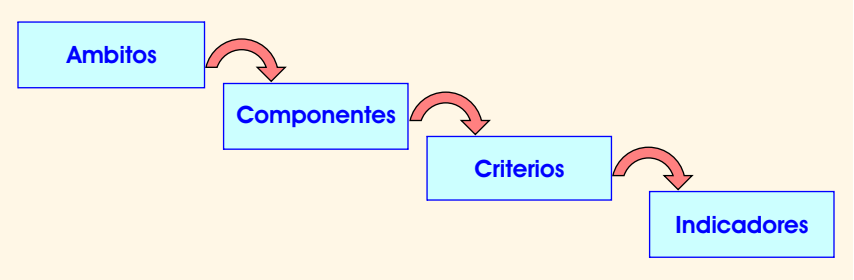



**Gráfico 3.** Estructura de los aspectos a evaluar.

## ORIENTACIONES GENERALES DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN TÉRMINOS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En el apartado 2.1. se desarrolla todos los artículos de la Ley de Educación Superior referente al Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En este apartado se describen los artículos de la LOES, referentes al Consejo de Educación Superior y a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, que son los entes que dictan las orientaciones generales de la política pública en términos de la calidad en la educación superior, cada uno en su ámbito.

***Art. 166.*** *Consejo de Educación Superior.- El Consejo de Educación Superior es el organismo de derecho público con personería jurídica, con patrimonio propio, independencia administrativa, financiera y operativa, que tiene por objetivo la planificación, regulación y coordinación interna del Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana.*

*El Consejo de Educación Superior funcionará en coordinación con el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación ni por aquellos que tengan intereses en las áreas que vayan a ser reguladas.*

*Tendrá su sede en la capital de la República.*

***Art. 169.*** *Atribuciones y deberes.- Son atribuciones y deberes del Consejo de Educación Superior, en el ámbito de esta Ley:*

*a) Aprobar el plan de desarrollo interno y proyecciones del Sistema de Educación Superior;*

*b) Elaborar el informe favorable vinculante sobre la creación de universidades y escuelas politécnicas que tendrá como base los informes favorables y obligatorios del*

*Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Planificación, según los requisitos establecidos en la presente Ley;*

*c) Proponer a la Asamblea Nacional la derogatoria de la Ley o Decreto Ley de creación de universidades y escuelas politécnicas, que tendrá como base los informes del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior;*

*d) Proponer al Presidente de la República la derogatoria del decreto ejecutivo de creación de universidades y escuelas politécnicas, que tendrá como base el informe del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior;*

*e) Proponer al Presidente de la República la denuncia del acuerdo o convenio de creación de instituciones de educación superior creadas por estos instrumentos legales, según las disposiciones de la presente Ley;*

*f) Expedir, previo cumplimiento del trámite y requisitos previstos en la Constitución de la República del Ecuador y en la presente Ley, las resoluciones de creación y extinción de institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores;*

*g) Aprobar la intervención de las universidades y escuelas politécnicas por alguna de las causales establecidas en esta Ley;*

*h) Aprobar la suspensión de las universidades y escuelas politécnicas, en base al informe emitido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior por alguna de las causales establecidas en esta Ley, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 201;*

*i) Aprobar la creación, suspensión o clausura de extensiones, unidades académicas o similares, así como de la creación de programas y carreras de universidades y escuelas politécnicas, y los programas en modalidad de estudios previstos en la presente Ley;*

*j) Aprobar la creación de carreras y programas de grado y posgrado en las instituciones universitarias y politécnicas;*

*k) Aprobar los estatutos de las instituciones de educación superior y sus reformas;*

*l) Aprobar la normativa para la creación y funcionamiento de los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores;*

*m) Aprobar al menos los siguientes reglamentos:*

*1.- De creación, intervención, suspensión y solicitud de derogatoria de Ley, decreto Ley, decreto ejecutivo, de universidades y escuelas politécnicas;*

*2.- De creación y extinción de los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores;*

*3.- De régimen académico y títulos, y de régimen de posgrado; y de las modalidades de estudios: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros;*

*4.- De Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior;*

*5.- Del Sistema de Evaluación Estudiantil; y,*

*6.- De doctorados.*

*n) Aprobar la fórmula de distribución anual de las rentas o asignaciones del Estado a las instituciones de educación superior y de los incrementos si es que los hubiere, las que constarán en el Presupuesto General del Estado, de acuerdo a los lineamientos de la presente Ley;*

*ñ) Ejecutar, previo informe del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la suspensión de la entrega de fondos a las instituciones de educación superior, en la parte proporcional, cuando una o más carreras o programas no cumplan los estándares establecidos;*

*o) Designar a sus delegados ante los organismos del Estado donde tenga representación, de conformidad con la Constitución y las Leyes de la República;*

*p) Imponer sanciones a las máximas autoridades de las instituciones del Sistema de Educación Superior, que transgredan la presente Ley y sus reglamentos, previo el trámite correspondiente;*

*q) Informar anualmente a la sociedad ecuatoriana, a la Asamblea Nacional, al Presidente de la República, al Consejo de Participación Ciudadana y Control Social y al sobre el estado de la educación superior en el país;*

*r) Elaborar y aprobar su presupuesto anual;*

*s) Para el ejercicio de las atribuciones conferidas en los literales c), d), e), f), g) y h) requerirá del informe favorable del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior;*

*t) Requerir a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación informes de carácter técnico, académico, jurídico y administrativo-financiero para sustentar sus resoluciones;*

*u) Aprobar la normativa reglamentaria necesaria para el ejercicio de sus competencias;*

*v) Monitorear el cumplimiento de los aspectos académicos y jurídicos de las Instituciones de Educación Superior; y,*

*w) Las demás atribuciones que requiera para el ejercicio de sus funciones en el marco de la Constitución y la Ley.*

**Art. 182.** *De la Coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva.- La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, es el órgano que tiene por objeto ejercer la rectoría de la política pública de educación superior y coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior. Estará dirigida por el Secretario Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Educación Superior, designado por el Presidente de la República. Esta Secretaría Nacional contará con el personal necesario para su funcionamiento.*

**Art. 183.** *Funciones de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.- Serán funciones de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, las siguientes:*

*a) Establecer los mecanismos de coordinación entre la Función Ejecutiva y el Sistema de Educación Superior;*

*b) Ejercer la rectoría de las políticas públicas en el ámbito de su competencia;*

*c) Garantizar el efectivo cumplimiento de la gratuidad en la educación superior;*

*d) Identificar carreras y programas considerados de interés público y priorizarlas de acuerdo con el plan nacional de desarrollo;*

*e) Diseñar, implementar, administrar y coordinar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, y el Sistema de Nivelación y Admisión;*

*f) Diseñar, administrar e instrumentar la política de becas del gobierno para la educación superior ecuatoriana; para lo cual coordinará, en lo que corresponda, con el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas;*

*g) Establecer desde el gobierno nacional, políticas de investigación científica y tecnológica de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país y crear los incentivos para que las universidades y escuelas politécnicas puedan desarrollarlas, sin menoscabo de sus políticas internas;*

*h) Elaborar informes técnicos para conocimiento y resolución del Consejo de Educación Superior en todos los casos que tienen que ver con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo;*

*i) Elaborar los informes técnicos que sustenten las resoluciones del Consejo de Educación Superior; y,*

*j) Ejercer las demás atribuciones que le confiera la Función Ejecutiva y la presente Ley.*[155]

---

155 Ley de Educación Superior - 2010.

## TENDENCIAS Y CONCLUSIONES GENERALES, ASÍ COMO SUS PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES Y PAÍSES

En los últimos tiempos se ha desarrollado un amplio debate sobre la calidad de la educación superior, en el que se encuentran distintas aproximaciones al tema, las cuales coinciden en que el mejoramiento de la calidad constituye un campo problemático de difícil definición e intervención por las dimensiones que le afectan a nivel institucional y social.

La calidad es un valor que se define considerando situaciones educativas específicas y no debe entenderse como un valor absoluto. Los significados que se atribuyen a la calidad dependerán de la perspectiva social y teórica desde la cual se hacen, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia, estudiantes, sectores productivos, Estado) y desde el lugar en que se realiza.[156]

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional, que incluye características universales y particulares, que aluden a la naturaleza de las instituciones y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales, en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales.

La calidad de la educación superior aparece vinculada a una problemática actual de extrema complejidad, que incluye:

- La expansión que la educación superior ha experimentado en el continente.
- La dificultad estructural de los sistemas educativos, expresada en la muy escasa conexión entre sus distintos niveles.
- La alarmante disminución de las dotaciones presupuestadas destinadas a esas crecientes necesidades.
- La difícil situación del personal docente que, en porcentajes muy elevados recibe escasas remuneraciones.
- La necesidad de abonar procesos de innovación curricular y de mejoramiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- El vertiginoso avance del conocimiento y del acceso a la información.
- Las políticas de cuotas y gasto eficiente en el sector público.
- Educación básica gratuita hasta tercer nivel.

156 La Calidad en la Universidad Ecuatoriana, principios, características, y estándares de calidad 2003 (CONEA).

- Cobros selectivos de cuotas para educación media superior, combinados con becas.
- Cuotas para toda la educación pública superior, combinadas con préstamos, impuestos y otros esquemas para permitir que estudiantes necesitados difieran el pago hasta que lleguen a percibir un ingreso, y un esquema de becas para superar la renuencia de los pobres a acumular deudas contra beneficios inciertos y futuros.
- Garantizar la calidad de la educación primaria para todos los niños, haciendo de este nivel la mayor prioridad del gasto público en educación en el país.
- Mejorar la calidad de la educación secundaria y del bachillerato (inicialmente secundaria y después a todos los niveles de educación media superior) como la segunda prioridad, una vez que todos los niños hayan recibido una buena educación primaria.
- Gasto público eficiente en la escuela y en el nivel institucional.
- La sostenibilidad fiscal requiere también la proyección continua de las implicaciones del gasto público y esfuerzos consistentes para asegurar que esos planes y mecanismos de financiamiento se realicen.[157]

## LA PROBLEMÁTICA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- Los procesos de evaluación y acreditación son demasiado lentos;
- Los documentos técnicos cubren la evaluación institucional, programas de postgrado y una pequeña parte de las carreras;
- Hace falta actualizarlos y diseñar con mayor celeridad nuevos documentos que permitan evaluar con mayor precisión y sensibilidad las carreras de grado;
- La capacitación y asistencia técnica que viene ofreciendo el CEAACES a las IES, es insuficiente;
- Los convenios firmados con las diferentes organismos de cooperación y asistencia técnica internacional proveniente de agencias y organismos especializados en evaluación y acreditación de la educación superior, orientados a robustecer técnicamente al CEAACES es insuficiente;

157 Alcides Aranda con la colaboración de Rosmery López Tovar, proyecto alfa: nro. dci-ala 2008/42: aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria, capítulo ecuador, agosto de 2009.

- Los recursos humanos, financieros y materiales son insuficientes;
- El Ecuador no es parte de un mecanismo de acreditación regional;
- La normativa del CEAACES requiere actualizarse para estar en armonía con la nueva Constitución Política del Estado y la LOES.

Entre las *fortalezas* podemos citar: haber diseñado un modelo de evaluación de la calidad y acreditación de las IES, de carácter integral y participativo, el cual consta en los documentos técnicos que han servido para desarrollar estos procesos; generación de una cultura de la calidad entre los actores de la educación superior que de inicio era incipiente; Capacitación a equipos de Autoevaluadores y evaluadores externos de las IES para con ellos llevar adelante los procesos de aseguramiento de la calidad en las IES; Expedición de la normativa básica para llevar adelante los procesos de acreditación; Lograr que la mayoría de las 72 universidades, esto es 57, hayan ingresado al proceso de acreditación, de las cuales, 24 están en la autoevaluación, 15 en la evaluación externa y 18 se han acreditado; Constatar que las universidades que ingresaron a los procesos de autoevaluación y evaluación externa, ejecutaron planes de mejora orientados a mejorar la calidad académica y la gestión institucional; Haber llevado adelante estos procesos con un personal técnico escaso y un presupuesto incipiente.

Un documento técnico para realizar la evaluación de las carreras que está elaborando el CEAACES con la participación de consultores externos se puede resumir de la siguiente manera: 9 criterios, 18 subcriterios y 81 indicadores, ver cuadro 1.

Cuadro 1

**CRITERIOS, SUBCRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE CARRERAS GENERAL**

| Criterios | Subcriterios | Indicadores |
|---|---|---|
| A. OBJETIVOS EDUCACIONALES | | Denominación |
| | | Misión y visión |
| | | Perfil consultado |
| | | Perfil publicado |
| | Sistema de Seguimiento a Graduados | Sistema implementado |
| | | Resultados conocidos |
| | | Evaluación por pares |
| B. CURRÍCULO | | Plan curricular |
| | | Sílabos |
| | | Currículo equilibrado |

| Criterios | Subcriterios | Indicadores |
|---|---|---|
| C. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO | Biblioteca | Títulos |
| | | Bibliotecas virtuales |
| | | Textos actualizados |
| | Laboratorios y/o instalaciones de prácticas | Laboratorios y/o instalaciones de prácticas |
| | | Renovación de laboratorios y/o Instalaciones de prácticas |
| | | Insumos de laboratorios y/o instalaciones de prácticas |
| | Acceso a Internet | Conectividad |
| | | Acceso a red inalámbrica |
| | Aulas | Calidad |
| | | Número de metros cuadrados por pupitre |
| | Espacios docentes | Oficinas tiempo completo |
| | | Sala tiempos parciales |
| | | Acceso a salas de consulta |
| D. CUERPO DOCENTE | | Formación posgrado |
| | Dedicación: Tiempo completo | Docentes tiempo completo |
| | | Estudiantes / docentes tiempo completo |
| | | Carga horaria tiempo completo |
| | | Especificidad tiempo completo |
| | Medio tiempo | Docentes medio tiempo |
| | | Carga horaria medio tiempo |
| | | Especificidad medio tiempo |
| | Eficiencia y calidad docente | Calidad de la dedicación |
| | | Eficiencia docente |
| | | Grado de satisfacción docente |
| | Calidad docente | Publicaciones |
| | | Experiencia docente |
| | | Experiencia profesional |
| | | Formación pedagógica, andragógica |
| | | Actualización científica |
| E. GESTIÓN ACADÉMICA ESTUDIANTIL | | Admisión |
| | | Transferencia |
| | | Tutoría |
| | | Registro |
| | | Deserción |
| | | Graduación |
| | | Resolución de reclamos |
| | | Acción afirmativa |

| Criterios | Subcriterios | Indicadores |
|---|---|---|
| F. RESULTADOS DE APRENDIZAJE | Resultados específicos: | Aplicación de ciencias básicas |
| | Análisis y diagnóstico | Identificación y definición del problema |
| | | Factibilidad, evaluación y selección |
| | Solución de problemas | Formulación de problemas |
| | | Resolución del problema |
| | | Utilización de herramientas especializadas |
| | Resultados genéricos: Trabajo en equipo | Cooperación y comunicación |
| | | Estrategia y operación |
| | Comportamiento ético | Ética profesional |
| | | Conocimientos de códigos profesionales |
| | Comunicación efectiva | Comunicación escrita |
| | | Comunicación oral |
| | | Comunicación digital |
| | | Compromiso de aprendizaje continuo |
| | | Conocimiento del entorno contemporáneo |
| G. AMBIENTE INSTITUCIONAL | | Escalafón docente |
| | | Planificación |
| | | Docentes escalafonados |
| | Remuneración docente | Remuneración tiempo completo |
| | | Remuneración medio tiempo |
| | | Remuneración tiempo parcial |
| | Perfeccionamiento docente | Becas de posgrado |
| | | Seminarios |
| | | Sabático |
| | | Reclamos de estudiantes |
| | | Satisfacción estudiantil |
| | | Satisfacción docente |
| H. INVESTIGACIÓN FORMATIVA | | Líneas de investigación |
| | | Sistema de investigación |
| | | Investigación docente tiempo completo |
| | | Investigación docente medio tiempo |
| | | Investigación docente tiempo parcial |
| I. VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD | | Vinculación con la colectividad de los docentes |
| | | Vinculación con la colectividad de los estudiantes |

Fuente: CEAACES, 2010 (Documento borrador). Elaboración: Ing. Rosmary López Tovar.

## DESAFÍOS PARA LAS IES, DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DE LA LOES 2010

Se ratifica la obligatoriedad de la acreditación a nivel institucional, de programas y carreras; se amplía el plazo a cinco años más, desde la entrada en vigencia de la Constitución (a la fecha quedan solamente tres años), para que las instituciones programas y carreras se acrediten, con el agregado de que si no lo hacen en ese tiempo tendrán que salir del Sistema de Educación Superior.

| Desafíos | IES | Fecha máxima |
|---|---|---|
| 1. Evaluación M14 | 26 | Hasta abril 2012 (18 meses) |
| 2. Evaluación institucional de las IES | 357 | Hasta octubre 2013 (5 años) |
| 3. Evaluación de carreras de pregrado | 2099 | Hasta octubre 2013 (5 años) |
| 4. Evaluación de programas de educación a distancia y virtual | ? | Hasta octubre 2013 (5 años) |
| 5. Evaluación de posgrados | 933 | Hasta octubre 2013 (5 años) |
| 6. Evaluación de carreras tecnológicas | 277 | Hasta octubre 2013 (5 años) |
| 7. Evaluación de extensiones | 143 | Hasta abril 2012 (18 meses) |

Fuente: Eco. Alcides Aranda - LOES 2010

El ex CONEA, como el actual CEAACES, no ha elaborado un documento técnico con los criterios, subcriterios e indicadores para la evaluación con fines de acreditación para los programas de Educación a Distancia y Virtual. Como se indica en los desafíos que tiene el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, antes del año 2013 tiene que implementar toda la documentación técnica para cumplir con la Constitución y con la Ley de Educación Superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Aranda, Alcides. (2008). La evaluación de la calidad y la acreditación de la Educación Superior Ecuatoriana. Quito.

_____. (2009). "Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria, Capítulo Ecuador", CINDA-Proyecto ALFA, Santiago de Chile.

Bastidas, A., Rosero, R. (abril, 2008) El Aseguramiento de la Calidad de los Programas de Educación a Distancia y Virtual desde la perspectiva del CONEA. Revista Cognición Nº 13 ISSN 1850-1974 Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTPL, Loja - Ecuador.

CONEA (2010). "Progreso de las universidades en el proceso de acreditación", Quito.

CEAACES. (2011). Modelo de evaluación de carreras general (Documento para discusión), Quito.

CONESUP. (2010). "Información Estadística", Quito.

Ecuador. (2008). "Constitución Política de la República del Ecuador", Quito.

_____. (2010). "Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador", Quito.

_____. ( 2011). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), Quito.

_____. Estudio de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador 2004 (CONEA-UTPL).

www.senacyt.gov.ec.

www.conea.net

www.conesup.gov.ec

# La calidad y los estándares de medición de la educación virtual y a distancia

*María José Rubio Gómez*

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.*
*Prorrectora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Es preciso referirnos a algunos aspectos que pueden precisar la concepción sobre este tema. Entre otros ¿qué entendemos por educación a distancia y por educación virtual? pues a veces confundimos ambas. La educación a distancia existía mucho antes que la educación virtual; por ello, quizás nos podamos inclinar por decir que el concepto más genérico es educación a distancia, y la educación virtual es la que siendo a distancia se caracteriza por utilizar de forma casi exclusiva las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Si hablamos de educación a distancia, en general, deberíamos expresar si nos referimos a una educación a distancia basada en materiales físicos y tecnologías más tradicionales y que a la vez tenga algún componente virtual, o a la ofrecida exclusivamente de forma virtual.

Lo más común, en este momento, es que convivan los dos aspectos en una misma universidad, e incluso en un mismo programa, pues ya son pocas las experiencias que se definan a distancia que no utilicen las nuevas tecnologías; al igual que sucede en la educación presencial pues ha de servirse, así mismo, de las tecnologías si no quiere quedarse relegada a un pasado sin futuro.

Por lo tanto, si nos vamos a referir a los estándares de calidad en educación a distancia deberemos distinguir en que modalidad de educación a distancia se hace énfasis. De tal forma que se ponderen en mayor o menor grado los diferentes componentes tecnológicos y pedagógicos. Es, por tanto, necesario tener muy en cuenta el modelo educativo y/o pedagógico que la institución o el programa definan.

Otro de los aspectos que quisiéramos dejar claro es el hecho de que cuando hablamos de calidad en educación a distancia deberíamos estar hablando del

mismo concepto en cuanto al producto final; es decir, que el resultado sea el mismo o similar que en educación presencial, no tanto en la forma en como se adquiere, ni en el tiempo que se tarda en adquirir la formación, ya que en educación a distancia influyen muchos aspectos en este sentido que no tienen que ver con la institución, sino con el estudiante, como puede ser, el hecho de que no se dedica exclusivamente al estudio por estar trabajando, por tener obligaciones familiares u otros contextos que le impiden llevar el mismo ritmo que si se dedicara de pleno al estudio.

De igual forma, antes de hablar de medición de la calidad en educación virtual y a distancia y, por tanto, de los estándares para la misma, deseamos dejar constancia de algunos aspectos que deberían servir para la reflexión de los detractores de este sistema de educación, sobre todo, si nos referimos a una serie de competencias genéricas que a lo largo de la carrera adquiere y perfecciona un estudiante a distancia, pues podríamos decir, que son tantas o más como las que puede adquirir un alumno presencial, pero además le adornan algunas características que especialmente le distinguen:

La responsabilidad que adquiere en el proceso de autoaprendizaje le pone en una situación de ventaja en relación a muchos profesionales, ya que durante su proceso de aprendizaje, es él quien gestiona su tiempo y lo distribuye, aprendiendo a diferenciar los aspectos importantes de los que no lo son, nadie está detrás de él para que vaya a clase o haga sus tareas.

La autonomía promovida por el propio sistema complementa este sentido de la responsabilidad. El alumno aprende a tomar decisiones, a buscar otras fuentes de información cuando tiene una duda o no sabe resolver un problema. No tiene a mano la pregunta fácil al profesor sin haber reflexionado antes. Esto hace de él una persona reflexiva y profunda; es por tanto una persona que en sus estudios debe necesariamente practicar la búsqueda de ámbitos bibliográficos diferentes que los que tiene ya en su haber, lo que le prepara para un mundo competitivo y cambiante.

El liderazgo y la creatividad se despiertan cuando no dependemos de los demás para buscar una salida a nuestros problemas; esto es lo que le sucede al alumno a distancia: necesariamente tiene que ser creativo en sus trabajos y sus aportes en el desarrollo de los mismos, ha de investigar y ha de aprender a superar sus propias frustraciones cuando no tiene la solución a los múltiples problemas que encuentra en el camino que le toca recorrer en solitario. Su liderazgo será notorio cuando tenga que poner a prueba sus conocimientos teóricos y prácticos: el conocer es obvio por la bibliografía que debe dominar; el saber hacer no le

representará problema, pues, en gran parte ya está en el ejercicio profesional y su titulación le ha dado también la práctica y la teoría propias para caminar con seguridad y convertirse en líder en su mundo profesional; al que deberíamos añadir, el saber ser, desde el punto de vista axiológico y de actitud.

Se vuelve un gran lector; no sólo por la rapidez con la que es capaz de leer un libro, sino por la comprensión del mismo. No olvidemos que la media de lectura anual de un alumno universitario es de aproximadamente entre dos libros y tres libros, además de los apuntes del profesor; el alumno a distancia tiene que leer eso mismo en un mes y además lo debe de hacer comprensivamente.

El uso y dominio de la tecnología vienen de la mano del alumno de la modalidad a distancia, pues es una herramienta muy utilizada y casi imprescindible a lo largo de la carrera universitaria en esta modalidad. El adulto pierde el miedo a este medio y se sirve de él para su proceso formativo, termina siendo un aspecto muy familiar que conoce, domina y usa en su acontecer diario. Cuando muchos profesores, aun hoy en día, en los sistemas tradicionales se niegan a utilizar la tecnología y los alumnos las dominan, pero sin dirección y sin rumbo pedagógico; en el sistema a distancia hace ya algunos años se ha tratado de aprovechar estos medios de la mejor manera posible y son de uso común para alumnos y profesores, pudiendo en este momento decirse que se sabe al menos algunos usos que sí son utilísimos para el aprendizaje del joven y del adulto. Por tanto, será absurdo por parte del evaluador, seguir preguntando por el uso de los laboratorios, pues éstos serán ya simulados a través de Internet u otros medios digitales, sin despreciar los vínculos que puedan establecerse con instituciones locales para la asistencia física a los mismos.

El sentido crítico que se despierta en el estudiante a distancia. Comienza desde el primer día de su matrícula, pues ha de juzgar un ámbito nuevo, enfrentarse a situaciones que desconoce y debe seguir adelante, aunque en algunos momentos pueda sentirse sin los elementos adecuados para ello. Indudablemente encontrará la forma para seguir caminando y encontrarse con otros que de la misma manera encontrarán nuevos usos de las metodologías sugeridas y que hacen que el alumno no sea un simple repetidor de contenidos, sino que los juzgará y seleccionara de un inmenso universo que hoy tenemos a nuestra disposición.

Si nos preguntáramos por las cualidades que busca un director de empresa o institución cuando pretende contratar a un empleado nuevo, podríamos decir que tiene mucho que ver con la propuesta que hemos descrito en este mundo de valores y competencias.

El graduado de una modalidad a distancia está preparado para el campo profesional en su área, del que muy probablemente ya tiene experiencia, y en especial para el cambio en cualquier rol que le toque desempeñar; reúne las condiciones para asumir grandes empresas y retos; no le asusta las dificultades ni el esfuerzo, ya que está acostumbrado a ellas y las afronta como algo cotidiano sin traumas; el liderazgo y la creatividad los ha vivido durante su carrera universitaria, domina las tecnologías y se podrá confiar en él, pues ha demostrado un alto sentido de la responsabilidad, así como el sentido crítico y resistencia a la frustración.

La modalidad a distancia desde los parámetros propios de calidad garantiza la posibilidad de seguir estudiando para conseguir un mejor puesto de trabajo si es que ya se está trabajando, o un empleo diferente si se opta por cambiar de profesión de acuerdo a las preferencias. Por ello, entre los parámetros a medir en los resultados, no será tanto, en cuanto tiempo y cuantos estudiantes se han graduado, sino, el aspecto propio del seguimiento a los mismos en su carrera profesional, ascensos, cambios favorables en el empleo o nuevos empleos.

A pesar de nuestra posición favorable hacia la modalidad a distancia por todos los aspectos antes descritos, tenemos presente también que no todas las instituciones y/o programas tienen en cuenta los mínimos parámetros de calidad, por lo que debemos empeñarnos en medir la misma con el afán de mejora.

## 2. ALGUNOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y/O VIRTUAL

Si actualmente la preocupación por la calidad de la educación superior es un aspecto relevante en función de los fenómenos de globalización y competitividad internacional, con mucha más razón debería serlo en el caso de la educación superior a distancia, al ser uno de los ámbitos necesarios para el desarrollo de los pueblos del tercer mundo, pero también un elemento imprescindible para asumir los nuevos roles que se demandan en el primer y segundo mundo; se debería apostar por ella desde los órganos oficiales de los diferentes países creando legislaciones propias o incluyentes de este tipo de educación y como consecuencia, parámetros para la medición de la calidad; cosa que hasta el momento no ha sido así. Este panorama parece estar cambiando en algunos países desde las experiencias que a continuación señalamos y que en muchos casos están tomando en cuenta las mejores prácticas para derivar criterios generales. Por la extensión del artículo nos centraremos en algunas de las experiencias más desarrolladas de Latinoamérica y el Caribe.

### 2.1. Experiencia del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) desde el "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"

Si tenemos en cuenta que un paso importante para las instituciones de educación superior y, por supuesto, para las instituciones de educación a distancia, es el llegar a extender su rango de acción sobre las fronteras patrias, y que eso solamente podrá desarrollarse a través de acreditarse internacionalmente y demostrar una calidad, de tal forma que cualquier persona o entidad pueda fiarse de los títulos emitidos al ser reconocidos en los diferentes países, entenderemos, al igual que las instituciones fundadoras del CALED entendieron, la necesidad de unir esfuerzos con el fin de promover y fortalecer la capacidad de las universidades latinoamericanas y del Caribe (LAC) en la consecución de una oferta de Educación a Distancia de Calidad, sin olvidar el importante papel que desempeña la misma en los procesos de desarrollo de los países de LAC.

El CALED se constituyó el 19 de octubre del 2005, en el contexto del Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia - I Congreso CREAD Andes en el XV Aniversario del CREAD y I Encuentro Iberoamericano Virtual Educa, el mismo que tuvo como base temática principal el Proyecto "Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"[158] y gracias al trabajo de continuación que le dio a este Proyecto la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), se convocó al Congreso de Calidad en Educación a Distancia ya mencionado.

Así, en el Acta de creación del CALED, las instituciones participantes señalan la *necesidad* de unir esfuerzos institucionales con el objetivo de promover y fortalecer la capacidad de las universidades latinoamericanas y del Caribe en la consecución de una oferta de Educación a Distancia de Calidad; *tienen presente* el importante papel que desempeña la Educación Superior a Distancia en los procesos de desarrollo de los países latinoamericanos y del Caribe, cumpliendo con ello con el principio de la UNESCO de Educación de calidad al alcance de todos; *asumen* la necesidad, manifestada por las Instituciones de Educación Superior, de mejorar la calidad de sus programas académicos a distancia; *reafirman* la Propuesta de Estándares de Calidad en la Educación Superior a Distancia y las conclusio-

158 www.utpl.edu.ec/centrovirtual.

nes especificadas en la memoria del proyecto "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"; *consideran* que la autonomía universitaria y la diversidad cultural son principios básicos y elementos a tener en cuenta en los procesos de evaluación y acreditación; *reconocen* que es potestad de las agencias nacionales de evaluación de la calidad de los países de América Latina y el Caribe acreditar las titulaciones y programas académicos de Educación Superior. Por consiguiente, *resuelven*: Crear el Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

El CALED tiene entre sus objetivos los siguientes:

- Promover la cultura de la evaluación y de la calidad en la Educación Superior a Distancia.
- Contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de Educación Superior a Distancia.
- Generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares comunes para la Educación Superior a Distancia.
- Asesorar a las universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en Educación Superior a Distancia de América Latina y el Caribe.
- Coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de Educación Superior a Distancia.

Para su organización y el cumplimiento de los objetivos anteriores, el CALED está conformado por una Junta Directiva conformada por las entidades promotoras de la iniciativa: el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), Virtual Educa y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), más las dos instituciones que posteriormente pasaron a formar parte de esta Junta: La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), y la Organización Universitaria Interamericana (OUI). La Junta Directiva es el órgano ejecutivo del Instituto, aplica las orientaciones y recomendaciones propuestas por el Consejo Asesor y los Consejos Académicos. Un Consejo Asesor, conformado por importantes organismos internacionales. Un Consejo Académico Latinoamericano y un Consejo Académico no Latinoamericano, conformado por diversas universi-

dades y entidades de Europa y Norteamérica. La Secretaría Ejecutiva, adscrita a la UTPL, la cual se responsabiliza de la organización y gestión del Instituto.[159]

Desde este amplio panorama de universidades y organismos internacionales vinculados, el CALED ofrece un modelo de autoevaluación, a través del cual las instituciones podrán iniciar un proceso de autoevaluación. Este modelo fue desarrollado inicialmente a través del proyecto "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe", en el cual se ha continuado trabajando. El proyecto ha sido validado y aplicado por instituciones y organismos internacionales vinculados y significativos de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, así como en Europa.

### 2.2. "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"

Es importante recordar el Proyecto Centro Virtual, cuyo auspiciante fue el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El Comité Coodinador estuvo constituido por la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y el Consorcio Red de Educación a Distancia y por la UTPL como entidad ejecutora. El equipo de expertos que realizó la propuesta de estándares, así como el diseño de la base de datos estuvo compuesto por el Dr. Alejandro Tiana Ferrer, el Dr. Kyle Peck y el Dr. Miguel Casas Armengol. Así mismo destacamos por la amplitud de la participación al Grupo Académico, compuesto por representantes de 12 universidades de LAC con amplia experiencia en educación a distancia, así como el de Grupo de Especialistas, en el que se vincularon organismos internacionales y otras universidades con experiencia en el área.

Este Proyecto, que concluyó en el 2003, nos dejó un instrumento valiosísimo, tanto por aportarnos una herramienta muy necesaria, como por el conocimiento y consenso de la misma por parte de las universidades participantes de más de 15 países y 5 organismos internacionales. Ha sido el punto de partida de un ámbito muy necesario para la calidad de la educación a distancia. Como resultado del Proyecto mencionado y las pruebas piloto realizadas, actualmente existe una versión final del Centro Virtual a disposición de instituciones, gobiernos y educadores en el campo de la educación a distancia. En dicho Centro se puede realizar

159 CALED 2009. Creación y puesta en marcha del CALED. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador. www.utpl.edu.ec/caled.

una valoración de cada estándar y además se pueden comparar las valoraciones de cada uno con las que han obtenido otras instituciones.

El modelo tiene en cuenta los ámbitos propios de la educación a distancia dando importancia al sistema con su modelo educativo, a los procesos adecuados, la estructura necesaria, las características de los alumnos, la metodología, los materiales, la formación específica de docentes y administrativos, la seriedad de la evaluación y los análisis de resultados teniendo en cuenta todas estas variables que, entre otras cosas, repercutirán en la exigencia de los mismos niveles que la educación presencial de conocimiento y competencias requeridas, pero tendrán en cuenta el perfil del alumno para hablar de rendimiento en diferentes límites de tiempo.

Como todo Proyecto, si no se le hubiera dado continuidad habría fenecido al poco tiempo de ver la luz; pero éste no fue el caso, ya que un buen número de instituciones lo aplicaron a sus realidades y otras, como la UTPL, además de aplicarlo, continuaron el trabajo con el análisis de estándares e indicadores, la selección de técnicas, el diseño de instrumentos para la recogida de información y el análisis de las ponderaciones asignadas por distintos modelos y propuestas de ponderación por criterios, subcriterios, objetivos y estándares.

El Modelo Centro Virtual surge desde el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la educación; sin embargo es un modelo con características propias, contemplando lo específico de la educación a distancia. Es un espacio interactivo que le permite valorar en línea los estándares de calidad desarrollados y comparar sus valoraciones con las de otros expertos e instituciones.

### Portafolio electrónico del Centro Virtual

El equipo de evaluación del CALED continuó con el desarrollo del proyecto Centro Virtual a través de:

- El análisis de estándares e indicadores.
- Selección de técnicas.
- Diseño de instrumentos para la recolección de información.
- Análisis de las ponderaciones asignadas por distintos modelos y propuestas de ponderación por criterios, subcriterios, objetivos y estándares
- Elaboración del registro de autoevaluación.
- Redacción de las pautas para la elaboración del proceso de autoevaluación.

- Publicación de los diez documentos de trabajo que detallan los aspectos anteriores: "Proceso de autoevaluación de los programas de Educación a Distancia", basado en el proyecto "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe", compuesto por un documento introductorio y un documento por cada uno de los 9 criterios.[160]

Con base en este trabajo diseñó y elaboró un Portafolio Electrónico, el cual se ofrece con la finalidad de facilitar a las instituciones de Educación Superior a Distancia, el proceso de autoevaluación de programas. Contiene los estándares, indicadores e instrumentos de medida, registro de autoevaluación, ponderaciones sugeridas y pautas para el desarrollo del proceso de autoevaluación.

El Portafolio Electrónico es una herramienta interactiva que permite registrar la información recogida e incorporar la documentación de respaldo en formato digital, para poderla visualizar en el momento que se requiera; así mismo, sugiere una ponderación por criterios, subcriterios, objetivos y estándares que servirán de ayuda valiosa para establecer las ponderaciones que cada institución considere pertinentes. Una vez procesada y analizada la información recogida, de acuerdo al porcentaje de cumplimiento de cada estándar, la herramienta le asigna la valoración correspondiente, según la ponderación previamente asignada por el equipo evaluador.

### Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia

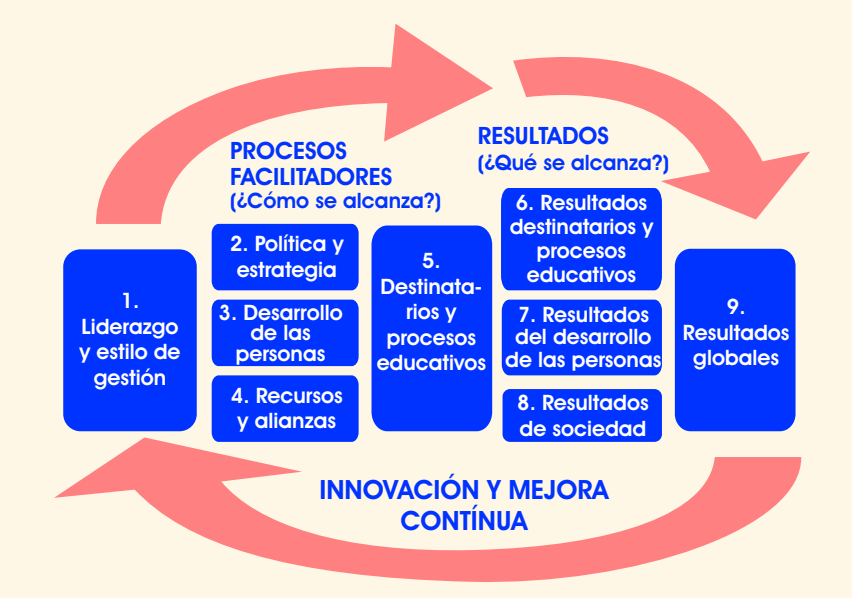
Esta Guía tiene como base el proyecto "Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación superior a Distancia". Se diseñó considerando la valoración de los estándares asignada por varios expertos a través del Centro Virtual disponible en www.utpl.edu.ec/centrovirtual, y el análisis exhaustivo del modelo para inclusión, agrupación o eliminación de estándares e indicadores, haciéndose énfasis en el desarrollo de estándares para la modalidad virtual propios de los programas de pregrado. También se han tenido en cuenta los documentos de trabajo del "Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia" ya mencionados.

---

160 Rubio, G; Aguilar, R.; Massa, P.; Maldonado, J.; Ramirez, I. (2005). Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia basado en el proyecto: "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe". UTPL. Loja - Ecuador.

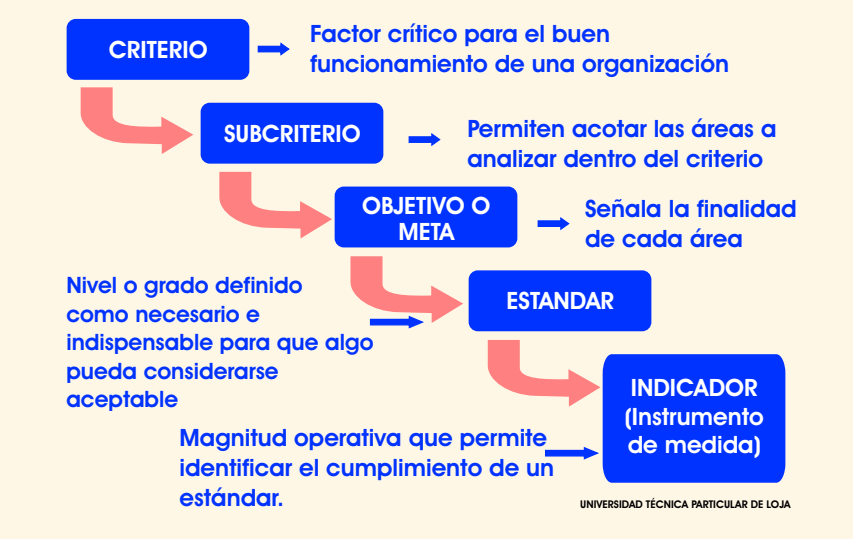
En este contexto, la Guía está orientada a conducir los procesos de autoevaluación con fines de certificación, por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). En ella se proporcionan los instrumentos y procedimientos necesarios para comprender el sentido y las etapas de dicho proceso, así como los criterios para la evaluación de programas de pregrado a distancia, una descripción del proceso de autoevaluación, sus fases y conformación de equipos de trabajo, la metodología a emplearse para el cumplimiento del registro de autoevaluación, así como la elaboración del informe final que conducirá a la certificación de calidad.

La estructura del modelo es igual que la del Proyecto original del Centro Virtual, con nueve criterios según los establecidos en los modelos de excelencia de la calidad adoptados para la educación, y agrupados en Procesos Facilitadores y en Resultados, según se muestran a continuación:




Los criterios denominados de "Resultados" expresan *qué* se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios "Procesos Facilitadores", que indican *cómo* se enfocan diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia.

Estos criterios, a su vez, se despliegan en subcriterios, objetivos, estándares e indicadores, tal como se aprecia en la siguiente figura:




Mientras que con los criterios se determina el marco general, los subcriterios permiten acotar las áreas a analizar dentro de ellos, y obviamente los objetivos reafirman la finalidad del estudio de cada área. Para cada una de ellas y para alcanzar tales objetivos se fija un nivel mínimo de calidad (estándar) que es posible medir con los indicadores. Esta estructura se mantiene a lo largo de los nueve criterios. En cuanto a los indicadores, en lo posible se han formulado como resultados de alguna medida para evitar la creación de un mayor número de niveles y para facilitar la elaboración de instrumentos de recogida de datos.

Los estándares de calidad y sus indicadores asociados, al estar incluidos dentro de un modelo de excelencia, asumen no sólo aquellas características intrínsecas de un programa educativo, sino aquellas otras que contribuyen a su organización y gestión; y pueden afectar a la percepción que los potenciales alumnos tengan del programa. Es por ello que se han considerado aspectos generales de las instituciones en las que se imparten, pues su credibilidad puede contribuir de forma directa en el propio programa, pero sin pretender enfocar el documento hacia la evaluación institucional. Al igual que el resto de los documentos generados por el CALED, podemos encontrar esta Guía en la pagina del mismo.[161]

161 Rubio, G.; Morocho, Q.; Maldonado, R.; Alejandro M.; Ramirez,A; (2010): Guía de Autoevaluación para programas de pregrado a distancia. UTPL, Loja - Ecuador www.utpl.edu.ec/Caled.

### Guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua

La Guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua, de igual forma, tiene como base el proyecto "Centro Virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia". Está orientada a conducir los procesos de autoevaluación con fines de certificación de cursos virtuales de formación por el CALED. Para ello se proporcionan los instrumentos y procedimientos necesarios para comprender el sentido y las etapas de dicho proceso, así como los criterios de calidad para la evaluación de los cursos. En la elaboración de los estándares de esta Guía han participado un gran número de expertos vinculados, tanto a la educación virtual como a los procesos de calidad, y han sido estructurados en base al Potencial Marco Regulador para la Oferta de Cursos Virtuales del proyecto mencionado anteriormente.[162] El modelo se despliega de la siguiente forma:

El modelo está estructurado en 4 áreas, 16 subáreas, 27 estándares y 80 indicadores. Las áreas que conforman el modelo son las establecidas en el Potencial Marco Regulador para la oferta de Cursos Virtuales:

- **Tecnología.** Evalúa la disponibilidad tecnológica, rendimiento, capacidad, seguridad, privacidad, accesibilidad, usabilidad/navegabilidad y mantenimiento, de tal forma que se garantice el correcto funcionamiento y desarrollo de los cursos.

162 Rubio, G. (2003).

- **Formación.** Evalúa la disponibilidad y ejecución de los planes de formación pedagógica y técnica con la que deben contar los docentes y alumnos para afrontar su rol.
- **Diseño instruccional.** Se evalúa la estructura, diseño, contenidos y la metodología utilizada para el desarrollo del curso.
- **Servicios y soporte.** Evalúa la disponibilidad de servicios de información y de atención al estudiante para desarrollar normalmente sus actividades.

**ESTRUCTURA DEL MODELO**

| Área | Sub-área | Estándares / indicadores |
|---|---|---|
| 1. TECNOLOGÍA | Infraestructura tecnológica | 3 estándares - 7 indicadores |
| | Disponibilidad, rendimiento y capacidad | 3 estándares - 7 indicadores |
| | Seguridad y privacidad | 3 estándares - 7 indicadores |
| | Accesibilidad | 1 estándar - 5 indicadores |
| | Usabilidad y Navegabilidad | 1 estándar - 5 indicadores |
| | Mantenimiento | 3 estándares - 6 indicadores |
| 2. FORMACIÓN | Equipo Docente | 1 estándar - 2 indicadores |
| | Alumnos | 1 estándar - 1 indicador |
| 3. DISEÑO INSTRUCCIONAL | Orientaciones generales del curso | 1 estándar - 3 indicadores |
| | Objetivos | 1 estándar - 1 indicador |
| | Contenidos | 2 estándares - 7 indicadores |
| | Interacción | 1 estándar - 5 indicadores |
| | Seguimiento y Tutoría | 3 estándares - 9 indicadores |
| | Evaluación | 1 estándar - 7 indicadores |
| 4. SERVICIOS Y SOPORTE | Servicios de información | 1 estándar - 4 indicadores |
| | Atención al alumno | 1 estándar - 4 indicadores |

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Los dos modelos que hemos expuesto sugieren sendas ponderaciones que pueden ser adaptadas de acuerdo a las especificaciones de cada programa o curso a evaluar.

### Proyecto Alfa Rueda "Evaluación de los Programas de Educación a Distancia"[163]

La Comunidad Europea, dentro del programa ALFA-América Latina Formación Académica, auspició la conformación de la Red de Universidades de Eva-

163 PROYECTO ALFA - Cotrato N. AML/B7-311/97/0666/II-0153-A - www.javeriana.edu.co/cua/rueda.

luación a Distancia –RED RUEDA– con el fin de desarrollar el Proyecto Evaluación de los Programas de Educación a Distancia, durante el periodo comprendido entre noviembre de 2002 y julio de 2005. Las seis instituciones socias de este proyecto son las universidades latinoamericanas: Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), Pontificia Universidad Javeriana (PUJ - Colombia) y Universidad Nacional Abierta (UNA - Venezuela) y las universidades europeas: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España), Universiteit Gent (UG - Bélgica) y Universitá Telemática Guglielmo Marconi (UTGM - Italia).

Durante el desarrollo del proyecto se logró crear y fortalecer un trabajo en red entre las instituciones participantes, la creación y edición de un instrumento de evaluación, validado en primera instancia mediante la aplicación en cada una de las seis universidades socias.

El proyecto creó una propuesta que incluye directrices conceptuales y criterios metodológicos para mejorar la evaluación de los programas de Educación a Distancia Universitarios. El enfoque metodológico implicó algunas acciones continuas que se llevaron a cabo durante todo el desarrollo del proyecto:

- Un enfoque permanente de cada universidad en el análisis crítico de la experiencia pedagógica y de evaluación en los programas que ofrece, y de la sistematización de sus referentes pedagógicos, metodológicos y conceptuales.
- Un diálogo e intercambio continuo entre las universidades sobre sus avances en relación con el proyecto, a través de la creación de una página web, comunicación vía Internet y otros medios.

El proyecto ALFA-RUEDA ofrece un modelo propio de autoevaluación de Educación a Distancia y en el que se ha tenido en cuenta el Modelo Malcolm Baldrige. Conserva de este modelo las siete categorías, transforma las preguntas en enunciados y ofrece una forma diferente de puntuarlas, fruto de las aplicaciones piloto de las instituciones participantes.

## 3. LEGISLACIÓN SOBRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

Uno de los aspectos relevantes en orden a la evaluación de la educación a distancia y los correspondientes modelos o definición de estándares para su evaluación podemos apreciarla desde la incipiente legislación que existe sobre la misma. Incluso en algunos casos, aunque existe una legislación, vemos que no se

aplican modelos completos de evaluación sino parámetros específicos que se añaden a los modelos propios para la evaluación de programas o instituciones de educación presencial. Pocas son las novedades que podemos concretar después de nuestro artículo que recoge datos del 2007 y que fue publicado en la Revista RIED. Señalaremos con letra negrita dichas novedades.[164]

| Nº | País | Evaluación y Acreditación | Educación Superior | |
|---|---|---|---|---|
| | | | General no incluye la EaD | Específica para EaD |
| 1. | ARGENTINA | CONEAU Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Consejo de Universidades | Ley de Educación Superior Nº 24.521 promulgada en 1995 en la Sección 3: Art. 44-47<br>Resolución Nº 1168/97<br>Decreto Reglamentario de la Ley de Educación Superior 173/96<br>E Res. Min. Nº 1807/97<br>Estándares para acreditación de programas | R. 1717<br>Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo la modalidad de educación a distancia |
| 2. | BOLIVIA | CONAES Consejo Nacional de Aseguramiento de la calidad Ed. Superior | Ley del Consejo Nacional de Acreditación de Educación Superior, octubre, 2001<br>MERCOSUR | |
| 3. | BRASIL | SINAES<br>INEP | Ley N º 10861. Abril de 2004 | Portaria Normativa Nº 2, del 10 de enero de 2007<br>Parecer CNE/CES Nº 195/2007<br>Parecer CNE/CES Nº 197/2007 |
| 4. | CHILE | CNA<br>Agencias de Acreditación Autorizadas | Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20. 129. Octubre de 2006 | |

164 Rubio G. MJ., Romero F. LM (2005): Apostar por la calidad de la educación superior a distancia desde la pertinencia social. RIED v. 8: 1 y 2, AIESAD, UTPL, Loja - Ecuador. pp 159-192.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5. | COLOMBIA | CNA<br>SACES | Ley 30 de 1992<br>Lineamientos para la Acreditación Institucional. ISSN: 0122-7874. Noviembre de 2006.<br>Lineamientos para la Acreditación de programas. ISSN: 0122-7874. Noviembre de 2006.<br>Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado | Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación de Programas de Pregrado en las Modalidades a Distancia y Virtual. ISSN: 1794-2152. Noviembre de 2006 |
| 6. | COSTA RICA | SINAES<br>SUPRICORI<br>Agencia Centroamericana de Acreditación | Ley Nº 8256, mayo 2002 | Addendum al Manual de Acreditación - Convocatoria Año 2000.<br>Síntesis de la revisión del informe de autoevaluación |
| 7. | CUBA | JAN | Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias(SEA-CU-09).<br>Sistema de evaluación y acreditación de maestrías (SEA-M-2009).<br>Reglamento de evaluación institucional (Resolución Nº 04).<br>Sistema de acreditación y evaluación de programas de doctorados. | |
| 8. | ECUADOR | CONEA | Mandato Constituyente Nº 14. Julio de 2008<br>Reglamento de Procesos de Evaluación y Acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas.<br>Reglamento de Procesos de Evaluación y Acreditación de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos.<br>Código de ética para los evaluadores externos.<br>Orientaciones para el trabajo de los comités de Evaluación Externa. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9. | EL SALVADOR | Min. Educación | Reglamento especial de la comisión de acreditación de la calidad académica de instituciones de educación superior de marzo del 2000.<br>Manual de Acreditación de las Instituciones de Educación Superior, publicado en enero de 2002<br>Ley de Educación Superior de octubre de 2004, en el capítulo VI, Art. 45- 49 | |
| 10. | GUATEMALA | --- | ------- | |
| 11. | HONDURAS | --- | ------- | |
| 12. | MÉXICO | COPAES<br>CIEES<br>CENEVAL<br>FIMPES | Manual del procedimiento para el reconocimiento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior.<br>Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior.<br>Guía para evaluar la estructura, composición y funciones que pretenden el reconocimiento de organismo acreditador de programas académicos de nivel superior.<br>Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. 2007. | Capítulo XI de los criterios de acreditación de FIMPES. (Instituciones Particulares) |
| 13. | NICARAGUA | CNU | Ley General de Educación, Nº 582 de marzo del 2006, en el título VI, artículos 116 a 125.<br>Anteproyecto de "Ley Orgánica del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior". | |
| 14. | PANAMÁ | UP<br>CONEAUPA | Art. 8 de la Ley No 30, emitida en el 2006 por la Asamblea Nacional. | |
| 15. | PARAGUAY | ANEAES | Ley N° 2072. Febrero 2003<br>Ley General de Educación: Artículos 20 al 22 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 16. | PERÚ | CONEAU<br>SINEACE | Ley Nº 28740 (ley del SINEACE)<br>Documento "Modelo de calidad para la acreditación de carreras universitarias" | Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias en la modalidad a distancia y estándares correspondientes para la carrera de educación CONEAU |
| 17. | REPÚBLICA DOMINICANA | ADAAC | Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología la cual en sus Capítulos VII y VIII, Artículos 63 al 83.<br>Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de mayo de 2004. Capítulo VI, Artículos 38 al 48.<br>Reglamento de las Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia. | |
| 18. | URUGUAY | APECET<br>Comisión ad Hoc para la acreditación | Organización y conducción procesos de acreditación MERCOSUR | |
| 19. | VENEZUELA | SEA | ------- | |

## 4. CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL

Tanto de las legislaciones, como de la buenas prácticas en educación a distancia, así como de los modelos que hemos expuesto, se deducen algunos aspectos que hay que tener en cuenta en este tipo de programas si los relacionamos con la educación presencial, pero considerando que la mayoría de los criterios son los mismos para un tipo de educación u otra.

Nos centraremos en lo que de específico tiene la educación a distancia y la dimensión de la misma, ya que hoy no podemos negar la evidencia de su necesidad, no sólo para llegar donde nunca llegó la educación presencial, sino para atender una demanda insatisfecha a nivel general; es preciso ocuparse de su calidad y no tanto de su pertinencia, que ya nadie debiera discutir.

La necesidad de convergencia con Europa y el resto del mundo, así como la

oferta a nivel trasnacional por el incremento del uso de las tecnologías, nos invitan con urgencia a considerar la calidad de la educación a distancia no menos que la presencial; y así, poder alcanzar los retos del mundo presente y futuro en los ámbitos de movilidad estudiantil y docente, en el ejercicio de la profesión con competencias similares para la misma, en los distintos países y continentes.

Potenciar la calidad de la educación abierta y a distancia, ya sea desde modelos bimodales o unimodales, contribuirá a la accesibilidad de la educación y como consecuencia al desarrollo de nuestros países.

Es preciso desterrar algunas ideas erróneas que circulan en nuestro contexto sobre la exclusividad de ofrecer los programas a distancia, siempre y cuando la universidad los ofrezca en presencia. Esto iría en contra del principio de igualdad de oportunidades, en virtud del cual, se han creado universidades exclusivamente de educación a distancia que ya han demostrado su excelente calidad. (Open University, UNED, UOC…). Esto no quita la razón de que para Latinoamérica la oferta bimodal sea una fortaleza en el orden de aprovechar recursos, pero nunca podríamos decir que por ello se ofrece mayor calidad.

Independientemente del modelo que se adopte para la oferta académica, en el ámbito de la evaluación específica de la educación a distancia deberemos tener en cuenta algunos criterios generales que nos llevarán a considerar si estamos ofreciendo calidad en la misma, y por lo tanto, si son susceptibles de tenerse en cuenta para la acreditación.

Desde la visión y misión institucionales los programas de educación a distancia deben ser concebidos y estar enmarcados en un sistema, que permita dar unidad a los procesos concebidos, no como elementos aislados e improvisados, sino como una estructura que esté muy bien planificada y tenga en cuenta el modelo pedagógico con los consiguientes elementos del mismo, concatenados y con la suficiente flexibilidad que permita la relación armónica entre ellos, y a la vez, contemplar las diferencias propias de cada programa.

Desde la flexibilidad deberemos tener en cuenta la estructura administrativa concebida desde una sede central, responsable de los procesos académicos y administrativos de los alumnos, tanto como de la labor docente; y unos centros de apoyo si el estudiante está disperso, sin olvidarnos del elemento central del sistema; es decir, del modelo pedagógico o educativo.

Desde estas premisas y, sin pretender ser exhaustivos, desarrollaremos algunos elementos del modelo y que con determinadas variantes puede ser similar a otros que tengan la calidad como objetivo; de tal forma que es fácil ver como todo el sistema gira en torno a una educación centrada en el estudiante, ámbito que

hoy en día se retoma con fuerza en la nueva concepción de Europa. Por ello el modelo ha de tener en cuenta las características y el perfil del alumno: en general, la educación a distancia se dirige a un grupo de personas dispersas geográficamente y alejadas de los centros tradicionales de educación superior, o bien, viven en una gran ciudad en la que necesitan demasiado tiempo para desplazarse, pueden incluso estar ubicadas en otros países. La edad suele ser otra variable y aunque cada vez más se rejuvenezca este tipo de alumnos, aún siguen siendo la mayoría adultos que se encuentran entre los 25 y 35 años; es decir, relativamente jóvenes con aspiraciones profundas de cambio en sus vidas y en gran parte con una estabilidad familiar, suelen trabajar, ser casados y con varios hijos; tienen una fuerte motivación, ya que eligen su carrera libremente, buscando cumplir aspiraciones propias tenidas desde hace tiempo y esperan concluir para un cambio de vida profesional o para cumplir el sueño de una formación universitaria como satisfacción personal.

Por tanto, para la calidad educativa hay que procurar atender al estudiante desde sus condiciones propias, mantener su motivación y considerar el tiempo personal de estudio con una flexibilidad en el currículo para que lo cumpla según su ritmo y no necesariamente según la programación habitual en el tiempo.

La metodología apropiada para conseguir un aprendizaje significativo y las competencias correspondientes, que tiene en cuenta las procesos de interacción y las diversas formas de aprendizaje del alumno, estableciendo una sintonía empática con el mismo, proponiendo actividades que desarrollen las habilidades sociales pertinentes, así como la creatividad, la innovación, el compromiso profesional, el comportamiento personal en ética y valores; centrada en el alumno y basada en el control del proceso por parte de éste y enfatizando el aprendizaje activo. Para ello deberá tenerse en cuenta una adecuada planificación, así como la orientación y motivación al estudiante, la estructuración del aprendizaje en unidades significativas, con organización lógica, ayudas didácticas promoviendo la reflexión personal, el interés, la autodisciplina, la sistematización de los trabajos y la evaluación permanente.

Los materiales didácticos que deben ser lo más autosuficientes posibles, considerando las características de los estudiantes en sus dificultades de tiempo y espacio y, a la vez, teniendo en cuenta que no pueden improvisarse, sin olvidar por otro lado que deben ser actualizados, didácticos y científicamente rigurosos.

Las Guías Didácticas, deben ser elaboradas con suficiente antelación para llegar al alumno oportunamente y pensando siempre en la diversidad y dispersión geográfica de éste, poniéndose en su lugar, en las circunstancias diversas de traba-

jo, familia, edad, estado, sexo y circunstancias ambientales muy diversas. Se trata de motivar y orientar al alumno en los procesos educativos y en su aprendizaje autónomo e independiente y en el colaborativo junto con sus compañeros en determinadas actividades.

Conseguir el material básico idóneo, tal como textos u otros que lleguen oportunamente y pensando en las dificultades de nuestros países. Así, un ámbito de calidad será entregar al alumno los textos incluidos en su matrícula para que no tenga problemas en su adquisición, o asegurarse de que los ha conseguido. Se le proporcionarán las bibliotecas virtuales con determinadas bases de datos de las especialidades correspondientes, además de indicarle los recursos bibliográficos más adecuados que puede encontrar libremente en la red o en otras bibliotecas. Podría suprimirse el material impreso, pero consideramos que será más cómodo y de mejor calidad que simplemente utilizar textos de Internet.

La tecnología empleada, tanto tradicional como de punta con apoyos virtuales diversos y con dimensiones de futuro para facilitar la comunicación e interacción de todos los actores del modelo, y que estarán siempre en función de las ventajas para el alumno y no para imposibilitarle su formación cuando no tiene acceso a ellos. En algunos países será un parámetro de calidad el uso del software libre, tal como sucede en Ecuador.[165]

Los docentes y expertos deben organizar sus actividades en función de las características del estudiante, estar formados para la educación a distancia con el fin de que puedan ser verdaderos guías y ponerse en el lugar del alumno y así, empáticamente, sepan, sin rebajar los niveles exigibles, entender los retos con los que se encuentra el estudiante ante la falta de tiempo, la distancia, o las miles circunstancias en las que puede encontrarse cuando no se dedica íntegramente a estudiar; y asumiendo la responsabilidad de docentes que predican con el ejemplo en el compromiso con sus alumnos y a través de su actualización profesional y la investigación pedagógica y técnica, e inspirándoles confianza en la posibilidad de alcanzar sus objetivos y metas. Hay que tener en cuenta además las competencias de estos docentes para la elaboración de materiales y para impartir tutorías a través de los diferentes medios (presenciales, telefónicos, entorno virtual de aprendizaje, videoconferencias...).

Se debe evaluar presencialmente al estudiante en su Centro Asociado o de Apoyo; es decir, en un lugar cercano a su domicilio, en donde puede entregar tam-

165 Ley Orgánica de Educación Superior, Art. 32 segundo párrafo.

bién sus trabajos a distancia, cuando no le sea posible hacerlo a través del entorno virtual de aprendizaje. Consideramos que el puntaje asignado para asegurar la calidad debiera aproximarse, en programas de pregrado, a un 70% en presencia y un 30% a distancia. Con ello la credibilidad de este proceso, bien controlado, podrá asegurarnos los mismos niveles de calidad o superiores que la educación presencial si las exigencias son las mismas en ambos sistemas. Así la evaluación será rigurosa, bien concebida técnicamente y acomodada a los objetivos de aprendizaje que previamente se han hecho explícitos en las Guías y/o Programas, sin olvidar el enfoque formativo que toda evaluación ha de tener, con la información de las carencias, y en especial con la motivación en los aspectos positivos o logros alcanzados. La agilidad en la entrega de notas y respuestas a posibles reclamos siempre será un aspecto positivo para el alumno, y de calidad en nuestro servicio.

Los sistemas de organización y recursos físicos y humanos concebidos para facilitar los trámites administrativos, de matrícula, entrega de documentos, y trabajos en los Centros de Apoyo o Asociados, con el fin de que el estudiante no tenga que desplazarse, o lo menos posible, para estos procesos u otros que académicamente sean necesarios. La atención administrativa cobra mucha importancia en la educación a distancia; por ello la necesidad de tener personal formado y que entienda las diversas circunstancias sociales de nuestros estudiantes; a la vez es conveniente tener un sistema de orientación académica, profesional y personal a través de actividades específicas, publicaciones y/o departamentos de orientación.

El estudio del perfil de los graduados y su vinculación posterior a la universidad deberá tener un espacio importante en la política universitaria, ofreciendo programas de actualización profesional y de formación permanente en respuesta a las demandas del mundo laboral.

Sin haber agotado los criterios de calidad, pensamos que al menos los señalados, deberían tenerse en cuenta para la evaluación de programas de educación a distancia.

Así mismo creemos interesante señalar como la RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES)[166], en un esfuerzo de armonización, llegó a conclusiones similares, aunque en nuestra opinión, olvidó uno de los aspectos que creemos

166 PROYECTO 2008/09: Armonización de criterios para la acreditación regional de programas a distancia.

interesantísimo para asegurar la calidad, al menos para los programas de pregrado, como es la forma de evaluación a los alumnos, la cual debe asegurar la seriedad de los procesos en la misma y la identidad (identificación) de los estudiantes:

| Dimensión | Criterios armonizados relacionados | Complementación y precisiones |
|---|---|---|
| Proyecto académico (Currículo) | Justificación del plan de Estudios<br>Objetivos y competencias<br>Modelo pedagógico | Tener en cuenta la diversidad de enfoques analíticos sobre las modalidades y opciones de la educación a distancia |
| Personal académico y técnico | Perfil de formación, disponibilidad, competencias y entrenamiento previo | Docentes con elevados conocimientos en entornos virtuales de educación, que investigan el tema, logran la mejora continua de la plataforma del software libre que utilizan y generan nuevas formas de aplicación requeridas para la educación a distancia<br>Tutores y docentes calificados avalado por los currículos |
| Recursos materiales y financieros | Materiales didácticos<br>- TICs y otros aspectos tecnológicos<br>Infraestructura<br>Plataforma | Acceso virtual a la bibliografía básica y complementaria |
| Resultados e impacto | Producción e innovación didáctica y producción científica y su integración en la carrera | La existencia de líneas de investigación formalmente reconocidas, que posean como objeto de investigación a la modalidad<br>Trabajos finales, resultados y nivel científico |
| Resultados e impacto | Inserción laboral, satisfacción de los estudiantes<br>Proyectos sociales y comunitarios | Contacto del estudiante con diversos docentes |

# Evaluación y acreditación de la educación a distancia. El caso de la UNED

*Santiago Castillo Arredondo*

*Doctor en Filosofía y CC. de la Educación.*
*Universidad Nacional de Educación a Distancia.*

*María Rubio Roldán*

*Profesora Asociada. Universidad*
*Nacional de Educación a Distancia.*

La educación a distancia en su versión *virtual* necesita que el alumno tenga adquiridas destrezas en el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, tiempo para poder aprender los contenidos y habilidades propias de las disciplinas que cursa y por último necesita una actitud renovada hacia el aprendizaje a distancia que se diferencia notablemente del aprendizaje presencial. Las relaciones profesor-alumno son diversas y se enmarcan en contextos claves muy diferentes.

Verdaderamente asistimos a una auténtica eclosión de diversos modelos de enseñanza a distancia que permite garantizar la educación, el aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida. Aún es frecuente entremezclar conceptos como *universidad virtual, campus virtual* o *cursos online* a los cuales hay quien atribuye las mismas características cuando no es así. El término *universidad virtual* debería englobar un concepto sistémico de la universidad ofrecida a los estudiantes y a la comunidad docente e investigadora, un concepto integral de universidad en sí misma, suficientemente distinto del término *campus virtual.* Este concepto, el *campus virtual,* es una metáfora del entorno de enseñanza, aprendizaje e investigación creado por la convergencia de las poderosas nuevas tecnologías de la instrucción y la comunicación. *"El uso intensivo de las tecnologías para permitir un mayor acceso a la formación y a la educación es una nueva etapa en la existencia de instituciones de educación superior, con la aparición de las denominadas universidades virtuales. Aunque de hecho sean una evolución moderna, pensadas para una nueva era, de las universidades a distancia, a menudo se encuentran ante la necesidad de demostrar la existencia de calidad en su funcionamiento y en su oferta formativa"* (Sangrá, 2001).

La Unión Europea ha promovido una serie de mecanismos que garantizan la calidad del *e-learning* que España comparte. Las normas ISO 9000 y Total Quality Management dan unas pautas que se certifican a través de certificaciones.[167]

- E-learning Courseware Certification (ECC) elaborada por ASTD.[168]
- Quality on the Line elaborada por The Institute for Higer Education Policy.
- Consumer Based Quality Guidelines for Learning Tecnologies and Distance Education elaborada por Community Association for Community Education (CASE) y la Office of Learning Tecnologies (OLT) of Human Resources Development Canada (HRDC).
- MECA-OLD: Tiene en cuenta todo el proceso, desde la concepción hasta la evaluación.

## 1. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN ESPAÑA. MARCO LEGAL ESPECÍFICO

España cuenta con 17 comunidades autónomas con las competencias educativas transferidas desde la década de los ochenta. Estas competencias plenas en materia educativa han permitido la proliferación de diversos organismos de gestión y capacitación de enseñanza superior. De acuerdo con las normas de homogenización de las enseñanzas superiores establecidas por los acuerdos de Bolonia (1999), la acreditación de la enseñanza superior española ha ido modificándose vertiginosamente en los últimos años, tanto en lo relativo a la enseñanza a distancia como en la presencial.

Por un lado, cada comunidad autónoma española tiene la posibilidad de desarrollar un organismo regulador y responsable de la acreditación de la calidad de la enseñanza impartida. Además, existe una agencia nacional para la acreditación, cuyo reconocimiento sí se efectúa en todo el territorio nacional, denominada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En España existen un número creciente de instituciones públicas y privadas que ofertan enseñanza superior a distancia. La mayor parte de las universidades presenciales españolas están incorporando diversos modelos de virtualización según el nivel o la intensidad del uso de las tecnologías:

---

167 Fundación Universidad Empresa de Valencia. (2002) MECA-OLD. Guía metodológica para el análisis de la calidad de la formación a distancia en Internet. Sócrates. Minerva.

168 Ofrece certificaciones para planes de formación cuyo coste puede ascender hasta los 6000$.

**a) Universidad presencial que introduce elementos de virtualidad en su dinámica educativa**

Utilizan aplicaciones de carácter puntual, como el mero hecho de facilitar al profesorado herramientas para crear sus propias páginas web, la creación de listas de distribución para los estudiantes de determinadas asignaturas, la realización de determinadas asignaturas, etc. La introducción de estas *innovaciones tecnológicas* no altera la tradicional dinámica académica de la universidad presencial.

**b) Universidad presencial con extensión universitaria virtual**

Cada vez son más las universidades que desarrollan espacios virtuales separados organizativamente de la dinámica general de la universidad. Mediante distintas plataformas virtuales ofrecen, sobre todo, cursos de extensión universitaria o postgrados de formación continua.

**c) Universidad virtual adosada a la universidad tradicional**

Algunas universidades presenciales han creado universidades virtuales en paralelo dentro de su marco jurídico tradicional. Constituyen espacios virtuales gestionados independientemente, aunque utilizando los mismos elementos básicos de la universidad tradicional. En unos casos utilizan los mismos profesores y la misma administración de la que ya dispone la universidad tradicional que las acoge. En otros, por el contrario, han creado equipos docentes y gestión académica diferenciada.

**d) Universidad como organización virtual**

Son las universidades que han estado creadas para ser universidades virtuales específicamente: toda la gestión académica se desarrolla desde un entorno virtual. Algunas de ellas han pasado previamente por periodos en los que fueron *universidades abiertas, semipresenciales* o simplemente *universidades a distancia.* Disponen de una metodología de enseñanza y modelo organizativo específico y claramente diferenciado de la universidad presencial, e incluso, de las ya tradicionales universidades de educación a distancia, como la UNED.

Todos los centros universitarios tienen un impacto a nivel nacional, por lo que las exigencias de acreditación requeridas deberán responder a las exigencias establecidas por la agencia nacional de acreditación que tienen vigencia en todo el territorio nacional; la ya mencionada Agencia Nacional de la Evaluación y la Acreditación (ANECA). Nos referiremos sólo a ella, sin olvidar que existen también las consecuentes agencias en todas las comunidades autónomas.

Cuadro 1

**CENTROS DE FORMACIÓN SUPERIOR CON ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EXCLUSIVA**

| Centros de estudios superiores públicos | Centros de estudios superiores privados |
|---|---|
| Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | Instituto Europeo de Posgrado (IEP) |
| Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) | IEBS - La Escuela de Negocios de la Innovación y los Emprendedores |
| Universitat de Barcelona Virtual (Il3) | |
| Universidad Virtual de Salamanca (USAL) | UNIR - La Universidad en Internet |
| Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Granada (CEVUG) | Instituto de Altos Estudios Universitarios (IAEU) |
| | ADA - Madrid |
| Instituto Universitario de Posgrado (IUP) | Universitat Oberta de Catalunya (UOC) |
| | Universidad Abierta Interactiva (UNIACTIVA) |
| | CEPADE Escuela Virtual de Negocios de la Univ. Politécnica de Madrid |
| | EuroInnova Formación |
| | Universidad Internacional Valenciana (VIU) |

Según el artículo 5 de sus estatutos, la ANECA establece los siguientes fines:

*"La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación tiene como finalidades primordiales contribuir, mediante informes de evaluación y otros conducentes a la certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y a reforzar su transparencia y comparabilidad como medio para la promoción y garantía de la calidad de las Universidades y de su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.*

*En particular, las actividades de evaluación y aquellas otras conducentes a la certificación y acreditación que desarrolle la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación persiguen la realización de los siguientes fines de interés general:*

- *Fomentar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competencia de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.*
- *Potenciar la mejora de la actividad docente e investigadora y de gestión de las Universidades.*
- *Proporcionar información adecuada a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.*
- *Informar a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores".*

Para alcanzar tales fines se desarrollan una serie de actividades que también vienen indicadas en sus estatutos y son:

*"Para la consecución de estos fines, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrollará actividades de evaluación y otras conducentes a la certificación y acreditación, con el propósito de que las Administraciones públicas y las Universidades dispongan de la información necesaria para adoptar las decisiones que consideren oportunas en el ámbito de sus competencias.*

*Estas actividades tendrán como objeto, entre otras, la evaluación y acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como la evaluación y certificación de las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior. Asimismo tendrán como objeto la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario; la evaluación de sus complementos retributivos y las demás evaluaciones que, en materia de profesorado, le atribuye la legislación vigente.*

*La ANECA llevará a cabo también la evaluación de los centros que imparten enseñanzas en España conforme a sistemas educativos extranjeros y la evaluación de las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior, así como cualesquiera otras actividades y programas que le atribuya la normativa vigente y que puedan realizarse para el fomento de la calidad docente e investigadora por parte de las Administraciones públicas, sin perjuicio de las competencias de los órganos de evaluación externa que hayan creado las leyes de las Comunidades Autónomas.*

*Para el desarrollo de sus actividades, la ANECA establecerá convenios con organismos públicos y privados, tanto de carácter nacional como internacional, cuando sea necesario para el cumplimiento de sus fines".*

## 2. PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ESPAÑA. PROGRAMAS Y CRITERIOS

La Educación Superior que se oferta en las universidades de educación a distancia en España está sometida a los mismos criterios de exigencia y niveles de calidad que la enseñanza presencial. Por tanto se acogen a los distintos programas y acciones las acciones que se desarrollan desde la ANECA, y que se muestran en el siguiente cuadro. Los citados programas son los que siguen:

Cuadro 2

**PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA ANECA**

| Programa | Funciones |
|---|---|
| 1. PEP | Evalúa el currículum vitae (CV) de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado. |
| 2. ACADEMIA | Evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. |
| 3. VERIFICA | Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES. |
| 4. MONITOR | Seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados. |
| 5. DOCENCIA | Ayuda a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado. |
| 6. AUDIT | Orienta a los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad. |
| 7. MENCIÓN | Evalúa a los programas de doctorado que optan a una Mención hacia la excelencia. |

### 2.1. PEP

Evalúa el CV de los solicitantes para el acceso a las *figuras de profesor universitario contratado* de las que se exige un informe favorable de este organismo. Las figuras son:

- Profesor Contratado Doctor (PCD).
- Profesor Ayudante Doctor (PAD).
- Profesor Colaborador (PC).
- Profesor de Universidad Privada (PUP), donde la ley establece que el 60% el total del profesorado doctor de una universidad privada deberá haber obtenido una evaluación positiva de ANECA.

### 2.2. ACADEMIA

En función del RD 1312/2007 de 5 de octubre, evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, que son en concreto:

- Profesores Titulares de Universidad.
- Catedráticos de Universidad.

### 2.3. VERIFICA

Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES, conforme a los requisitos de la legislación vigente:

- La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles, en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales.

La ANECA, con el programa *VERIFICA* se encarga tanto de la verificación de los *títulos oficiales* como de las propuestas de los *planes de estudio,* en función de unos protocolos y guías de verificación conforme a la normativa vigente:

- Publica los criterios, protocolos y procedimientos de evaluación.
- Selecciona evaluadores a partir de una convocatoria pública.
- Colabora con el Consejo de Universidades para tramitar las solicitudes por vía electrónica que siempre deberá complementarse con un registro administrativo.

### 2.4. MONITOR

El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, establece la necesidad de realizar un *seguimiento de los títulos* y *programas* aceptados, hasta que deba renovar su acreditación con el fin de velar por el cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado por el Consejo de Universidades. Por lo tanto, en la fase intermedia entre la *verificación* y la *acreditación* se hace necesario un servicio que dé seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados tras la verificación del Consejo de Universidades y la autorización de la Comunidad Autónoma. Este proceso de seguimiento tiene dos funciones principales:

- Comprobar la adecuada implantación del título de acuerdo a lo formulado en el proyecto inicial presentado por la Universidad; y
- Analizar los principales resultados de su puesta en marcha.

El marco de desarrollo de este programa se detalla en un documento elaborado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA), aprobado por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria en julio de 2010. Dicho documento se conoce como el *protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de títulos oficiales*. En función de este protocolo la ANECA desarrolla el programa *MONITOR* para monitorizar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios, ayudando a las universidades de una forma gradual; y mejorar aquellos aspectos que puedan resultar problemáticos.

Durante el año 2011 se desarrolla un proyecto piloto sobre una selección significativa de títulos oficiales basados en un procedimiento sencillo, ágil y consistente que no le suponga a la universidad un esfuerzo desproporcionado de gestión, sino una adaptación y mejora de la información de forma gradual. Las cuatro dimensiones que ANECA considera básicas para este programa son:

- *Información para la sociedad y el futuro estudiante.* ANECA comprobará la accesibilidad, inteligibilidad y utilidad de la información que se incluyó en la memoria de verificación del título objeto del proceso de seguimiento.
- *Información para el estudiante.* ANECA prestará atención a la accesibilidad e inteligibilidad para los estudiantes de los aspectos relativos a la concreción del plan de estudios durante su implantación.
- *Información sobre el funcionamiento.* ANECA solicitará información sobre cómo se está abordando la puesta en marcha del plan de estudios y su seguimiento interno.
- *Información sobre los resultados de formación.* ANECA velará por el cumplimiento de los compromisos respecto de la obtención de las competencias del título y de los valores de cada indicador.

### 2.5. DOCENCIA

Este programa ayuda a las universidades a crear *sistemas de evaluación de su profesorado* y de este modo garantizar la capacitación y competencia del profesorado universitario a través de unos estándares de calidad básicos, como los expresados en los programas *ACADEMIA* y *PEP* o el programa *VERIFICA*.

Tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia y virtual,

la valoración de la garantía de la calidad del profesorado depende en gran medida del desempeño de la actividad docente, la cual se valora en función de cómo planifica,desarrolla, valora y mejora su enseñanza; indicadores que resultan claves para emitir un juicio sobre la competencia docente.

Para favorecer la **evaluación de la docencia**, ANECA sigue las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior,* entre los que destaca el 1.4., *Garantía de Calidad del Personal Docente, que establece que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar que su personal docente está cualificado y es competente para la docencia.* También se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Commite of Standards for Educational Evaluation.

### 2.6. AUDIT

En el Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES) y los nuevos cambios introducidos en la normativa española, establecen que las universidades, tanto presenciales como a distancia, deben **garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas** que imparten, buscando además su mejora continua. Por ello, las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles. El programa *AUDIT* está dirigido a los centros universitarios para que el SGIC se integre en las actividades que hasta ahora han venido desarrollándose relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas. A su vez, existen elementos transversales dirigidos al conjunto de recursos personales, materiales y de servicios de la universidad, para atender a la globalidad de la calidad en todo el ámbito universitario.

### 2.7. MENCIÓN

Este programa se encarga de evaluar a los **programas de doctorado que optan a una Mención hacia la Excelencia** conforme a la convocatoria EDU/3429/2010, de 28 de diciembre, que establece el procedimiento para otorgar una *Mención hacia la Excelencia* que exprese el reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de los programas de doctorado de las universida-

des españolas, así como de los grupos de investigación o departamentos que se ocupan de la formación de doctores.

Los programas de doctorado que obtengan la *Mención hacia la Excelencia* serán integrados en una relación de programas que será pública y constituirá un referente internacional por su rendimiento y resultados.

## 3. LA UNED Y LOS PROGRAMAS DE CALIDAD

El incremento de usuarios de Internet está posibilitando el desarrollo de la educación a distancia virtual. Es un hecho incuestionable que se han multiplicado las instituciones que se apoyan en los avances tecnológicos para ofertar sus enseñanzas en entornos virtuales. Este incremento requiere que las agencias internacionales y las administraciones públicas se estén preocupando por evaluar y acreditar esta modalidad de oferta y desarrollo de estudios superiores desde las universidades; y, por tanto, cada vez *se hace más necesaria la convergencia hacia estándares comunes e intercambiables, que soporten la definición de recomendaciones y nuevos estándares para campos de actividad específicos que regulen el aprendizaje mediante e-learning: desde estándares que regulen los contenidos educativos o como empaquetarlos, hasta estándares que definan como deben ser etiquetados y presentados* (Hilera y Moya, 2010: 16).

A nivel europeo, las investigaciones sobre la calidad en entornos *e-learning* se han promovido en varios programas. En el plan de acción e-learning 2002-2005, la calidad es una prioridad y se financiaron proyectos que tratan la calidad desde diferentes perspectivas: las políticas europeas y regionales (SEEL www.seel.com); las buenas prácticas (SEEQUEL www.seequel.com); la pedagogía (Qual-e-learning www.qual-e-learning.net); los estándares (EQO www.eqo.com); la calidad orientada al proceso (QUIS www.quis.com); la integración de los enfoques de calidad (TRIANGLE www.triangle.com), entre otros.

En España la actividad académica, investigadora y de transferencia de las universidades españolas lleva consigo un engranaje complejo que se encarga de la planificación y ejecución de las acciones desarrolladas en la institución. Para facilitar esta tarea, la universidad dispone de diferentes herramientas, órganos y elementos que, a través de sus funciones y en el marco de la legislación vigente que afecta a todo el sistema universitario español al que también pertenece la UNED, como hemos visto en el apartado anterior. Desde su creación en 1972, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es la primera universidad pública española que oferta sus estudios universitarios exclusivamente con la

metodología de enseñanza a distancia en su diseño y funcionamiento. La ordenación académica y la estructura en Facultades y Departamentos, y la selección de su profesorado es muy similar al del resto de universidades presenciales. Consecuentemente, el nivel de preparación de sus estudiantes y el título que obtienen sus egresados tienen el mismo reconocimiento y acreditación que el de los egresados de las universidades públicas. En la actualidad la UNED está abordando una profunda transformación hacia la virtualización en todas las ofertas de estudios y en su correspondiente gestión mediante la implantación de plataformas virtuales y demás aplicaciones que permite en la actualidad la tecnología informática.

La UNED (www.uned.es), como universidad pública de referencia en el ámbito de la educación a distancia, tiene como uno de los ejes fundamentales de su *plan estratégico* impulsar una política de calidad en todas las actividades que le son propias: docencia, investigación y gestión, tanto en su Sede Central en Madrid, como en los más de 70 Centros Asociados repartidos por todas la geografía española y los Centros de Apoyo en el extranjero.

La calidad de los estudios universitarios es uno de los objetivos a conseguir en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); y para ello es preciso desarrollar estrategias para una mejor gestión de los recursos humanos y materiales, que pasa por un análisis riguroso de la organización que permita enfocarla para prestar un mejor servicio a la sociedad en general, y a los estudiantes en particular.

La UNED ha participado activamente en los distintos planes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicados en los Reales Decretos 1947/1995 y 408/2001, en concreto con el **Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades,** que tuvo vigencia durante el período 1996-2001 y con el segundo Plan de Calidad de las Universidades previsto para el horizonte temporal 2001-2006. El segundo plan se interrumpe, al asignar a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) las funciones en materia evaluadora, y surge el Programa de **Evaluación Institucional** para el período 2003 - 2005.

Las unidades evaluadas, ya sean titulaciones o centros, han llevado a cabo una autoevaluación por parte del Comité correspondiente, seguida de una Evaluación Externa por miembros designados por el Consejo de Coordinación Universitaria o por la ANECA. El proceso evaluador ha culminado con la elaboración de un Informe Final, que recoge, entre otros aspectos, una serie de propuestas de mejora como consecuencia de la identificación de los puntos débiles de la titulación y resalta, a su vez, sus puntos fuertes. En la evaluación de la calidad han

participado personas de toda la comunidad universitaria. Además la respuesta a los cuestionarios, por parte de alumnos, personal de administración y servicios, profesores-tutores y profesores, ha contribuido a completar la visión de los procesos de evaluación. La UNED ha sido la primera universidad española no presencial que inició este proceso.

El R.D. 1393/2007 (BOE 30-10-2007) establece que las universidades tienen que disponer de **sistemas de garantía interna de calidad** (SGIC). La UNED ha realizado el diseño de su propio Sistema de Garantía Interna de Calidad en el marco del Programa *AUDIT* de la ANECA con alcance total, esto es, para todas sus facultades y escuelas y para todas las titulaciones que imparte.

Para ayudar en esta labor de análisis de la organización, con el objetivo de implantar sistemas de gestión de la calidad en la UNED, el Rectorado y la Gerencia propusieron en el Consejo de Gobierno del día 20 de noviembre de 2007, la creación de la **Oficina de Planificación y Calidad,** con rango de servicio administrativo dependiente de Gerencia, y que, entre otros cometidos, está el de dar el apoyo técnico necesario para que la oferta formativa y de investigación se dote de unos sistemas de garantía de calidad que propicien la máxima satisfacción de los grupos de interés, externos e internos, con los que estamos concernidos: Estudiantes, Profesorado, Personal de Administración y Servicios, Centros Universitarios Asociados, Administración Pública y Sociedad.

La Oficina de Planificación y Calidad se planteaba como objetivos a lograr a medio plazo, los siguientes:

- Elaboración y revisión de los indicadores necesarios para el seguimiento del Sistema de Garantía Interno de Calidad de nuestra universidad.
- Colaborar en la elaboración e implantación del mapa de procesos de las unidades administrativas de la universidad.
- Colaborar en el diseño de un cuadro de mando integral que facilite la gestión de la universidad.
- Colaborar en los procesos de Evaluación Institucional (evaluación de las actividades docente y de los servicios administrativos).
- Organizar encuentros, cursos y eventos que permitan transmitir y posteriormente implantar una cultura de calidad común.
- Participar en todos aquellos proyectos que tanto la ANECA como el Ministerio de Administraciones Públicas propongan en materia de calidad.
- Participar en foros sobre Evaluación de la Calidad convocados por otras universidades, mediante la presentación de ponencias.

Calidad, eficiencia e innovación son las tres áreas en las que se viene trabajando a través de tres ejes de acción, con sus respectivas actuaciones:

1. **Mejorar la innovación y la calidad aplicada a la docencia**
   - Implantar sistemas de evaluación.
   - Redefinir la función docente y tutorial bajo el prisma del EEES.
   - Adecuar la política editorial a criterios de calidad.
2. **Promover la eficiencia en la organización y gestión de los recursos**
   - Favorecer el desarrollo del capital humano.
   - Mejorar y ampliar las infraestructuras.
   - Generalizar la gestión por objetivos.
   - Adaptar la organización basándose en criterios de transparencia y eficiencia.
   - Desarrollar una estructura en red de los Centros Asociados.
   - Buscar nuevas fuentes de financiación.
3. **Potenciar la innovación y el desarrollo tecnológico**
   - Potenciar el desarrollo de las TIC.
   - Innovación en el uso aplicado de las TIC en la enseñanza a distancia.

Este **Sistema de Garantía Interna de Calidad** (SGIC) diseñado por la UNED ha sido objeto de verificación por parte de la ANECA en la Primera Convocatoria del Programa AUDIT (2009), habiendo recibido el *Informe Positivo* de la citada agencia. Asimismo, la ANECA ha otorgado la **certificación total** al Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UNED. Esta es la síntesis del informe:

a) **Fortalezas**

*Una vez evaluado, el SGIC de la UNED presenta, a juicio de la Comisión de Evaluación, las siguientes fortalezas:*

1. *Se trata de un sistema integrado, bien estructurado.*
2. *Se encuentra bien documentado y con índices y flujogramas que facilitan la comprensión del mismo, así como su futura implantación.*
3. *Se han incorporado al SGIC adecuadamente procedimientos e instrumentos ya existentes en la Universidad.*
4. *Se aprecia una clara implicación de los órganos de gobierno de la Universidad y de sus centros en el desarrollo del SGIC.*
5. *El SGIC incorpora los objetivos de calidad definidos, tanto para la Universidad en su conjunto, como para cada uno de sus centros.*
6. *Destaca un adecuado sistema de orientación para los estudiantes.*

b) **Debilidades:** *No procede.*

c) **Propuestas de mejora:** *No procede.*

d) **Procedimiento para la reevaluación del SGIC:** *No procede.*

Finalmente, hay que señalar que en el citado Informe Positivo consta explícitamente que el alcance del SGIC de la UNED es el siguiente: *Todas las Facultades y Escuelas y todas las titulaciones oficiales que se imparten en la referida universidad (Grado, Master y Doctorado)*.

Por último, el Consejo de Gobierno de la UNED, de 2 de marzo de 2010, ha creado la **Oficina de Calidad,** adscrita al Vicerrectorado de Calidad e Innovación, con la función de implantar y dar seguimiento al **Sistema Interno de Garantía de Calidad** (SIGC) y al sistema de evaluación de la actividad docente. En relación con el Sistema Interno de Garantía de Calidad durante el pasado curso, se ha comenzado la implantación del sistema verificando con las distintas unidades la aplicación de los procedimientos prescriptos. Asimismo, se ha iniciado la elaboración de una aplicación informática que de soporte a la implantación.

En relación con el sistema de evaluación de la actividad docente *(DOCENTIA)* la Oficina de Calidad ha puesto a punto la herramienta informática para la realización de encuestas de satisfacción. Esto está permitiendo la realización de encuestas en línea entre los estudiantes y profesores tutores. Con ello se pone en marcha uno de los elementos que contribuirá a la mejora de los servicios ofrecidos a los estudiantes. La aplicación informática permite asimismo, la difusión personalizada de los resultados a los interesados y el ofrecer información comparada de la valoración de cada asignatura con la del resto de asignaturas de la titulación.

## 4. CRITERIOS PARA DESARROLLAR UNA POLÍTICA EN PRO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA VIRTUAL

Se constata que existe una íntima relación entre calidad y financiación universitaria,[169] pero el aspecto más delicado consiste en delimitar con claridad los indicadores que identifican la calidad en la enseñanza universitaria y consensuar dichos indicadores, independientemente de si corresponde a enseñanza presencial o distancia, pues la calidad debe ser objetiva. Algunos indicadores pueden ser

169 Revista de Investigación en Educación, Vol. 6 (2009). *Calidad y financiación de la universidad. Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz*. pp. 133-141.

intrínsecos a la institución, mientras otros lo son extrínsecos y la capacidad de modificar estos últimos se ve seriamente comprometida. En este sentido la enseñanza a distancia depende enormemente de factores extrínsecos a la propia universidad.

En el siglo XXI la educación a distancia en su modalidad virtual es un reclamo perfecto para el propósito internacional de alcanzar un acceso a la educación a lo largo de toda la vida, pues se hace perfectamente compatible con cualquier estado de vida y prácticamente con cualquier localización geográfica, siempre que existan los medios necesarios para su acceso. En la Unión Europea resulta un criterio básico para el desarrollo del capital humano.[170]

"El capital humano es un recurso estratégico para el desarrollo integral de Europa y las políticas educativas y formativas de los Estados miembros deberán orientarse a potenciar la personalidad de cada individuo a lo largo de toda su vida y a lograr una mayor participación del ciudadano en la cohesión social y el desarrollo económico. (...) Los objetivos definidos en las políticas en materia de educación y formación, al tiempo que toman en consideración como uno de sus principales fines el desarrollo armonioso de los jóvenes para convertirse en ciudadanos seguros de sí, responsables y cultivados, se complementan cada vez más con los relativos a las políticas económicas y laborales con objeto de conjugar cohesión social y competitividad. Deberían promoverse aún más la coherencia y la complementariedad entre las políticas de educación y formación y las políticas sociales y laborales para realizar la educación permanente."

La inversión en educación y formación es un factor clave de la competitividad, el crecimiento sostenible y el empleo de la Unión Europea, y por ende, una condición previa del logro de los objetivos económicos, sociales y medioambientales fijados en Lisboa (2000) para la Unión Europea: *Educación permanente dentro de la sociedad del conocimiento y definición de las competencias básicas. Memorando sobre el aprendizaje permanente. Tecnología informática e idiomas.*

El modelo de Calidad Total Europeo (EFQM) ayuda a las entidades a mejorar su competitividad mediante la evaluación continua con el objetivo de llegar a la *excelencia en calidad de gestión.* Entre sus gestiones están las de elaborar y ejecutar proyectos específicos para adaptar la gestión universitaria al *plan de calidad* que ha de ser requisito obligatorio de implantación en todas las universidades.

---

170 Resolución del Consejo sobre «El desarrollo del capital humano para la cohesión social y la competitividad en la sociedad del conocimiento», (2003/C 295/05), (DO C 5.12.2003).

La calidad es un concepto difícil de definir. Expertos del ámbito académico, catedráticos, empresas, investigadores e institutos especialistas en evaluar la educación, destacan los principales criterios de calidad de las universidades, basado en los parámetros e indicadores del Ministerio de Educación. Aunque los criterios e indicadores están más próximos a los parámetros de las universidades presenciales, se pueden ajustar a la especificidad de la educación a distancia virtual. Estos requisitos se dividen en varias categorías.

a) **Demanda universitaria**

- *Número total de alumnos en la facultad y por curso:* Analizar las dimensiones del centro, su oferta de plazas y la proporción entre el número de matriculados y los que avanzan de curso.
- *Nota de corte y número de plazas:* Nivel de cualificación del alumnado en función de su nota media y relacionado con las plazas ofertadas.
- *Porcentaje de alumnos becados:* Destaca la demanda de alumnos con menos recursos.

b) **Recursos Humanos**

- *Proporción de estudiantes / Personal Docente y de Investigación* (PDI): Permite la mejora de la docencia y revela una disponibilidad de recursos.
- *Porcentaje de PDI a tiempo completo:* Grado de compromiso del profesorado con la institución y con la profesión académica.
- *Gasto corriente por alumno matriculado:* Esfuerzo presupuestario y el número de recursos destinados por cada alumno.

c) **Recursos físicos**

- *Puestos en aulas / número de alumnos:* Informa sobre el nivel de ocupación de las aulas y la disponibilidad de las mismas.
- *Puestos en laboratorios / número de alumnos:* Proporciona el número de los espacios y puestos destinados a la enseñanza práctica.
- *Número de puestos en bibliotecas / número de alumnos:* Número adecuado de puestos en la biblioteca como ayuda a los estudiantes en sus necesidades de estudio e investigación.
- *Número de ejemplares (lectura y consulta) en biblioteca:* La correcta composición de las bibliotecas.
- *Número de puestos escolares en aulas de informática / número de alumnos:* Permite conocer la capacidad del centro para adecuarse a las exigencias actuales de la enseñanza de la informática.

d) **Plan de Estudios**

- *Número de créditos totales de la titulación y estructura de los planes de estudio:* Da a conocer la composición, estructura y duración de cada plan.
- *Número de créditos prácticos / teóricos:* Muestra la oferta de la docencia práctica en el plan de estudios.
- *Oferta optativa de la titulación (créditos optativos y de libre configuración):* Con este indicador se conoce la flexibilidad curricular que el plan de estudios permite al alumnado.
- *Créditos prácticos en empresas:* La formación práctica obligatoria complementa el aprendizaje del alumnado.

e) **Resultados**

- *Tasa de abandono:* Refleja el fracaso en términos de abandono de la titulación.
- *Tasa de graduación:* Muestra la eficacia de los diferentes centros universitarios en función de cuántos de los matriculados obtienen su título.
- *Duración media de los estudios:* Este factor analiza la eficiencia productiva de una institución en relación con los alumnos graduados.
- *Tasa de participación de profesores en proyectos de investigación:* Enseña la implicación del profesorado en la investigación, gran indicativo de calidad.
- *Producción de doctores:* Contabiliza el número de tesis leídas cada año y orienta sobre el nivel del Tercer Ciclo del centro.

f) **Factores de desarrollo**

- *Número de proyectos de investigación en curso:* Este factor explica la cantidad de la producción investigadora del centro.
- *Número de idiomas ofertado / obligatorio:* Muestra la implicación del centro en la enseñanza idiomática.
- *Convenios / programas de estudio en el extranjero:* Los acuerdos internacionales fomentan la movilidad estudiantil.
- *Convenios con otras universidades españolas:* El trabajo conjunto entre universidades.
- *Precio / crédito:* La formación ofrecida debe estar en consonancia con el precio de la titulación, sobre todo en el caso de las universidades privadas por su mayor coste.

Sin pretender ser exhaustivos, reseñamos otra propuesta de criterios de calidad presentadas por algunas instituciones y universidades españolas:

El **Instituto Nacional de Estadística** (INE) agrupa los indicadores en seis factores:

- *De desarrollo,* o *factores de contexto.*
- *Estructura organizativa.*
- *Recursos humanos y físicos.*
- *Procesos de feminización como indicadores de modernidad.*
- *Estudios de tercer ciclo e investigación.*
- *Factor de productividad de las carreras y también de los doctorados.*

Para la **Universidad Politécnica de Madrid,** los principios de calidad giran alrededor de:

- La orientación hacia *los resultados.*
- La orientación hacia *el cliente.*
- El *liderazgo* y la constancia de propósitos.
- La gestión por *procesos.*
- El desarrollo y la *implicación del personal.*
- El *aprendizaje,* la *innovación* y la *mejora continua.*
- Las relaciones con los *grupos de interés.*
- La *responsabilidad social.*

Para la **Universidad Ramón Llull,** de Barcelona, la calidad en la gestión de universidades se sustenta en dos grandes apartados:

- *Calidad en los procesos:* que los procesos de admisión sean orientadores y tengan en cuenta los factores vocacionales, además de las capacidades intelectuales. Los planes de estudio deben responder a un perfil profesional que esté adaptado a las necesidades de la sociedad. Los profesores, el recurso más importante de la Universidad, tienen que tener calidad. Asimismo, tiene que haber una calidad en los servicios y en las instalaciones de los edificios y campus.
- *Calidad en los resultados.* La eficacia, el estudiante tiene que acabar sus estudios en el tiempo previsto. La inserción profesional al mercado laboral es el punto más importante de este apartado, por ello las universidades se preocupan de la evolución profesional de sus egresados.

En la evaluación de la enseñanza virtual parece lógico que debemos tener como referencia aquellos parámetros específicos de su configuración tecnológica,

sin que ello suponga olvidarse de los aspectos que también le son propios cuando por tratarse de una institución de Educación Superior. Sangrá (2001) propone los siguientes **criterios de calidad** como **indicadores a tener en cuenta** en la evaluación de las universidades virtuales.

(1) *La oferta formativa*

En este apartado se tendrá en cuenta la oferta de *planes de estudio* y de actividades de formación y su pertinencia en relación a necesidades sociales y de mercado laboral del segmento de población al que la universidad se dirige. También se debe considerar la existencia de una oferta formativa que incluyera *extensión universitaria* y *doctorado*.

(2) *La organización y la tecnología*

La organización y la tecnología están al servicio de los estudiantes y de la consecución de los objetivos de la universidad. Comprobar que se dispone de una plataforma tecnológica estable que garantice la comunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

(3) *Los materiales didácticos*

Los materiales de estudio tendrán que garantizar la calidad de sus contenidos y la adecuación de su diseño a un entorno de formación virtual, no presencial. También debe valorarse la existencia de bibliotecas y el acceso a otros recursos que permitan un estudio completo de nivel universitario.

(4) *Los profesores y la docencia*

Este apartado se refiere a aspectos clave sobre las garantías de los procesos de selección y evaluación del profesorado; a la existencia de un sistema de apoyo docente y a su desarrollo profesional; a la metodología que facilite la flexibilidad en el estudio; a la ayuda sostenida y planificada al estudiante; a la retroalimentación comunicativa, el *feedback* necesario para que el estudiante pueda secuenciar adecuadamente su proceso de estudio y evaluación continua; y a unos sistemas de evaluación y acreditación rigurosos y claros.

(5) *Creación y difusión de conocimiento y la investigación*

Deberá tenerse en cuenta la existencia de estructuras que permitan la creación de conocimiento y la investigación en la propia universidad; además de la colaboración con otras universidades, instituciones y empresas. Se tendrá también en cuenta la presencia de la universidad en

los campos científicos y de especialización en los que realiza investigación y la difusión de sus resultados, tanto en el ámbito nacional como internacional.

## 5. TENDENCIAS DE FUTURO

Sería una osadía irresponsable señalar los caminos de los avances tecnológicos y sus aplicaciones al campo de la educación superior. Desde las posiciones actuales podemos atisbar una *gran revolución* en el horizonte de la enseñanza imposible de definir y precisar si tenemos en cuenta el vertiginoso avance de las tecnologías en esta *era digital.* La *realidad virtual* (aunque parezca un contrasentido) es un hecho consustancial a nuestra realidad social y laboral. Ha llegado para quedarse e irá a más; cada vez serán más lo *nativos digitales,* y la *brecha digital* dejará de existir en los países más desarrollados, aunque constituirá un reto disminuirla en otras latitudes.

Estamos viviendo el desarrollo de una nueva modalidad de enseñanza que facilitará que más personas tengan acceso a los bienes de la educación y la cultura; y puedan seguir aprendiendo y capacitándose a lo largo de la vida, puesto que se constata que la calidad de vida de las personas jubiladas o mayores ha mejorado sustancialmente y su función de utilidad se prolonga después de una prolífica época de situación de empleo hasta que la senectud está avanzada.

La gran proliferación de aplicaciones heterogéneas de enseñanza virtual, así como el gran interés comercial de las aplicaciones, ha llevado a un proceso natural de estandarización de los diferentes aspectos de la tecnología educativa. Pero es difícil predecir el camino que tomará la estandarización en el campo de la formación virtual en red. Sin embargo, ya se está produciendo el fenómeno de cooperación global entre muchas instituciones de enseñanza virtual, con lo que se está propiciando un avance cada vez más rápido y, lo que es más importante, más sólido, de las tecnologías implicadas en los procesos de enseñanza (Hilera y Moya, (2010).

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la actividad universitaria es la constante renovación y actualización de los métodos docentes para conseguir una enseñanza de calidad en las aplicaciones virtuales. La propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más profunda que jamás haya tenido por delante. En el futuro la universidad ha de abordar cuestiones relacionadas con la evaluación de la calidad en entornos virtuales como las siguientes:

a) Aplicación de modelos de la calidad más centrados en el estudiante en los que se especifique los procesos, las actividades, los productos, los recursos, los servicios y las características de calidad, indicadores de medición y los criterios de evaluación.

b) Desarrollo de la metodología para evaluar la calidad y recomendaciones para la aplicación en entornos virtuales, de conformidad con los estándares internacionales de medición y evaluación; y con las mejores prácticas utilizadas para evaluar la calidad de la educción virtual.

c) Desarrollo de criterios e indicadores para la evaluación de la calidad de los recursos digitales y de los servicios de aprendizaje digital en términos desde la perspectiva del usuario (estudiante).

d) Utilización de métodos de evaluación de las tecnologías en función de su ampliación y adecuación al entorno virtual.

e) Aprovechar la utilización de las nuevas tecnologías para impulsar el desarrollo de la investigación en las universidades.

El desarrollo de la calidad en las instituciones de educación superior virtuales se irá imponiendo en todos los espacios de su dinámica universitaria desde los requisitos de gestión, la rendición de cuentas, la orientación hacia el rendimiento de la actividad académica, hasta el desarrollo de una cultura de calidad, tanto del personal docente como de los estudiantes. El logro de la calidad en el entorno virtual seguirá siendo una preocupación tanto de las administraciones públicas como de la comunidad de investigadores.

Los enfoques sobre la calidad de las universidades virtuales podrán tener diferentes perspectivas e interpretaciones sobre aspectos como:

- Ámbito de aplicación: política, gestión de calidad, garantía de calidad, etc.
- Los grupos destinatarios: estudiantes, profesores, profesionales de servicios y de sistemas tecnológicos, etc.
- Los métodos utilizados: orientados al proceso, al producto y por competencias.

En cualquier caso, la aceptación y el afianzamiento de una educación virtual de calidad va a depender fundamentalmente de la calidad de todos los elementos integrantes en su planificación y desarrollo: propuesta de formación atractiva y motivadora, competencia de los docentes, materiales didácticos adecuados, servicios complementarios y la idoneidad de las tecnologías utilizadas.

## BIBLIOGRAFÍA y DOCUMENTACIÓN


ANECA (2008). http://www.aneca.es/var/media/158377/estatutos_v3_080912.pdf.

Aragón Mlado sich, R. A. (2008). Evaluación de Instituciones educativas. Evaluación de Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación para docentes de la Universidad del Valle de Orizaba. Maestría en Administración Educativa. En http://es.scribd.com/doc/4 162728/Evaluacion-de-Competenciasen-Tecnologias-de-Informacion-y-Comunicacion-para-Docentes-de-la-Universidad-del-Valle-de-Orizaba-.

Alonso, C. y Gallego, D. (2002). *Ley de Calidad. Tecnologías de la Información y de la Comunicación.* Madrid, Revista de Educación MECD, diciembre.

Cabero, J. (2000): *Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas.* En Lorenzo, M. y otros (Eds.): La organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Granada, GEU; pp. 463-493.

Cabero, J. y Gisbert, M. (Coords.) (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño.* Sevilla, Doblas.

Castells, M. (1997). «La era de la información. Economía, sociedad y cultura». Vol.1 La sociedad red. Madrid: Alianza.

Cardona, J. (1998). *Cultura evaluativa de centros de educación.* En Gento, S. (coord.): Gestión y supervisión de centros educativos. Buenos Aires, Docencia; pp. 123-154.

Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar.* Madrid, Sanz y Torres.

Cantón, I. (2000). *Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y del conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas.* En Lorenzo, M. y otros (Eds.): Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Granada, GEU; pp. 445-461.

Duart, J.M.; Sangrà, A. (Compiladores). (2000). *Aprender en la virtualidad.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Duart, J. M. y Martínez, M. J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html.

Fundación Universidad Empresa de Valencia. (2002) MECA-OLD. Guía metodológica para el análisis de la calidad de la formación a distancia en Internet. Sócrates. Minerva.

Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1997). *Multimedia.* Madrid, UNED.

Gómez del Castillo, M. T. (1996). *La práctica del ordenador en las aulas de informática o fuera de ellas.* Ponencia al XI Congreso Nacional de Pedagogía, Innovación Pedagógica y política educativa. San Sebastian, Sociedad Española de Pedagogía.

El Instituto Nacional de Estadística (INE).

Griffin, G. (1983). *The work of staf development.* En Griffin, G. (ed.): *Staf Development,* Chicago, NSSE; pp. 1-12.

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona, Gedisa editorial.

Hilera y Moya, (2010). Estándares de e-learning: Guía de Consulta. Universidad de Alcalá. http://www.cc.uah.es/hilera/GuiaEstandares.pdf.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. http://www.aneca.es/media/158381/lou.pdf.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, http://www.aneca.es/media/158369/e02bleyorganica42007de12abrilmodificalou.pdf.

Marqués, P. (1995). *Software educativo. Guía de uso y metodología de diseño.* Barcelona, Estel.

Osuna, S. (2004). *El papel de las tecnologías digitales en la organización de los centros educativos.* En Moreno, J. M. (coord.): Organización y gestión de centros educativos. Madrid, UNED; pp. 315-332.

Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. España.

Pérez, R. (2003). *Las nuevas tecnologías en la organización.* En Sevillano, M. L. (coord.): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, UNED; pp.357-403.

Pérez, J. y Urbina, S. (1997). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Especial.* En Sánchez Palomino, A. y Torres González, A. (Coords.): Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid, Pirámide; pp. 371-386.

Programa de evaluación de los servicios universitarios y unidades de gestión. (2007). según el convenio ANECA-CEG. http://www.aneca.es/media/188944/ueei_pes_convocatoria_v3_070612v01.pdf.

Real Decreto 861/2010 *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*

Roldán, D. y Hervás, A. (2008). «E-learning como estrategia de internalización de la educación superior» EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* Nº 27. http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec27.

Sangrà, A. "La calidad en las experiencias virtuales de educación superior". http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html.

Sevillano, M. L. (2003) (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid, UNED.

# El aseguramiento de la calidad de la educación a distancia

***Ramón Salgado***
*Director del Instituto de Investigación Educativa y Sociales de la UPNFM.*

## INTRODUCCIÓN

En Honduras la educación universitaria se realiza tanto en la modalidad presencial como a distancia. Los sistemas de educación a distancia surgen en 1978 en la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, hoy Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán(UPNFM), bajo la denominación de Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED); después, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) creó su sistema universitario de educación a distancia (SUED) en 1981. Ambos centros se organizaron de acuerdo al modelo de educación abierta desarrollados en Europa y diferentes países de América Latina, bajo el concepto de que los estudios en esta modalidad los estudiantes lo desarrollan de manera autónoma con el apoyo de docentes-tutores, utilizando materiales propios de la modalidad. Según Rama y Calderón (2010:117): *"la educación a distancia nació en varios países de nuestra región como un mecanismo para el ingreso abierto a la educación en el momento en el cual se establecían restricciones al acceso a la educación presencial pero que propendía a similares niveles de calidad y egreso ".* Nos siguen afirmando estos autores que en *"el caso de Honduras se observan algunas diferencias. Por un lado no fue una modalidad asociada a la creación de restricciones al acceso presencial, sino que su objetivo central se focalizaba en la necesidad de permitir el acceso a la educación en zonas en las cuales la UNAH no tenían capacidad de instalar sedes regionales, así como de quienes carecían de los recursos o las posibilidades de trasladarse a los diversos centros regionales o a la capital para realizar sus estudios presenciales"* (ibid, 2010:118).

Además de estas dos universidades estatales, también universidades privadas están creando sistemas de educación a distancia a partir del 2007. La Universidad Tecnológica Centroamericana crea el CEUTEC en Tegucigalpa y la Ceiba, para

atender a estudiantes bajo una modalidad mixta presencial-virtual. La Universidad Politécnica está por iniciar esta modalidad en cuatro sedes en el país: Danlí, Comayagua, Choluteca y Tela. Iniciativas similares desarrollan la Universidad Metropolitana de Honduras, Universidad Cristiana Evangélica, Nuevo Milenio y la Universidad Cristiana de Honduras. Todas estas iniciativas son de reciente creación; están en una fase de desarrollo y consolidación; y los procesos de aseguramiento de la calidad están pendientes de ser realizados en el futuro.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESP-UPNFM

El Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED) fue creado el 15 de julio de 1978, en el seno de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán bajo el nombre de Programa de Acción Comunitaria, con la finalidad de atender la formación de docentes en servicio que laboran en el nivel primario y medio y no pueden atender laeducación presencial. En un primer momento el programa se inició de manera experimental teniendo como área de influencia la región sur del país en la ciudad de Choluteca, y dirigida a docentes en servicio en el nivel medio, con 137 maestros matriculados en tres carreras: Letras y Lenguas, Ciencias Sociales y Matemáticas. De 1978 a 1989 la oferta se extiende a ocho ciudades del país (Fondo Editorial, UPNFM 2001: 22).

En 1989 la Escuela Superior del Profesorado se transforma en Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En el marco de una serie de cambios administrativos y académicos, en el 2003 el CUED se transforma de una dirección a una Vicerrectoría de educación a distancia, observando desde esa fecha un aumento en la cobertura, tanto en regiones como de estudiantes. Para el año 2011, el CUED tiene presencia en 10 ciudades o comunidades del país: Choluteca (con subsede en Nacaome, Departamento de Valle), Tegucigalpa, Comayagua, Santa Rosa de Copán (con subsede en Gracias), Lempira, Santa Bárbara, La Ceiba y por aperturarse, en Puerto Lempira y Brus Laguna, en el Departamento de Gracias a Dios. Con la apertura de nuevas sedes se observa también un crecimiento en el número de profesores, que suman 281 permanentes y por hora.

En relación al nivel académico, se comenzó con el nivel de profesorado; al momento de la conversión se pasó al bachillerato universitario y actualmente se ofrecen únicamente licenciaturas en diferentes campos del conocimiento en el área de educación.

Los estudios se articulan en tres períodos académicos que incluyen, en cada uno, cuatro visitas con sus respectivas tutorías y una quinta de recuperación.

Tabla 1

**ESTUDIANTES MATRICULADOS POR ÁREA ACADÉMICA Y SEDE UPNFM. CUED Año 2011**

| Área | Sedes | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Choluteca | La Ceiba | Sta Rosa Copán | Coma-yagua | Tegucigalpa | Sta Bárbara | Gracias | Nacaome | Total |
| Matemática | 252 | 314 | 243 | 502 | | 108 | | | 1419 |
| Educación Comercial | 289 | 337 | 37 | | 670 | | | | 1333 |
| Ciencias Sociales | 342 | 441 | 351 | 666 | | | | | 1800 |
| Ciencias Naturales | | 358 | 284 | | 956 | 179 | | 119 | 1896 |
| Letras y Lenguas | 262 | 287 | | 595 | | | 60 | | 1204 |
| Educ. Técnica Industrial | | | | | 345 | 240 | | | 585 |
| Educ. Técnica para El Hogar | | 83 | 4 | | 297 | 138 | | | 522 |
| Educ. en Seguridad Alimentaria y Nutrición | | | 70 | | 41 | | | 47 | 158 |
| Administración de Empresas | | | | | | | | 91 | 91 |
| Total | 1145 | 1820 | 989 | 1763 | 2309 | 665 | 60 | 257 | 9008 |

Fuente. CUED, UPNFM. 2011.

Cada sede cuenta con un administrador, jefes de áreas académicas y una serie de profesores tutores asignados en cada una de las sedes.

En el primer período de 2011 el CUED registra una matrícula de 9 008 estudiantes. En cuanto a la matricula por carrera, Ciencias Naturales, Sociales, Matemáticas, Educación Comercial y Letras y Lenguas, son las que mayor número de estudiantes registran y en menor matricula Seguridad Alimentaria, Técnica Industrial y Administración y Gestión de la Educación. En relación a las sedes, Tegucigalpa, Ceiba, Comayagua y Choluteca registran el mayor número de estudiantes y Gracias y Nacaome, de reciente creación, registran el menor número de estudiantes.

En cuanto al porcentaje, que representa el número de estudiantes del CUED en relación a la matrícula global de la UPNFM, los datos muestran que la matrícula se ha incrementado desde un 28,4%, que registraba en el 2005, al 32% en el 2010.

Tabla 2

**COMPORTAMIENTO DE MATRÍCULA 2005 AL 2010. UPNFM**

| | Sedes | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Modalidad** | **2005** | **2006** | **2007** | **2008** | **2009** | **2010** |
| **PRESENCIAL** | | | | | | |
| SEDE CENTRAL | 4.206 | 4.592 | 5.497 | 6.119 | 6.005 | 6.027 |
| CURSPS | 1.982 | 2.014 | 2.096 | 2.374 | 2.413 | 2604 |
| POSTGRADO | 229 | 275 | 299 | 308 | 306 | 380 |
| SEDE JUTICALPA | 66 | 48 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SEDE CEIBA | 30 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FID | 528 | 1.324 | 1.353 | 1.642 | 1.318 | 798 |
| TOTAL | 7.041 | 8.279 | 9.245 | 10.443 | 10.042 | 9.809 |
| **NO PRESENCIAL** | | | | | | |
| CUED | 6.605 | 7.456 | 7.509 | 7.875 | 8.087 | 8996 |
| PREUFOD | 1.487 | 3.031 | 2.300 | 1.300 | 1.143 | 951 |
| PFC | 8.090 | 7.433 | 6.097 | 8.573 | 7.506 | 8000 |
| TOTAL | 16.182 | 17.920 | 15.906 | 17.748 | 16.736 | 17947 |
| TOTAL ANUAL | 23.223 | 26.199 | 25.151 | 28.191 | 26.778 | 27.756 |

| | |
|---|---|
| CURSPS | Centro Universitario Regional San Pedro Sula |
| FID | Formación Inicial de Docentes |
| CUED | Centro Universitario de Educación a Distancia |
| PREUFOD | Programa Especial Universitario de Formación Docente |
| PFC | Programa de Formación Continua |

Fuente. Dirección de Planificación, UPNFM. 2010.

El sistema de educación a distancia de la UPNFM, pese a su crecimiento en cuanto a sedes y número de estudiantes, requiere de cambios administrativos y académicos que permitan mejorar su calidad y disminuir las críticas que se hacen cuando se le compara con el sistema presencial que se desarrolla en la misma institución. A grandes rasgos, se señala la necesidad de impulsar cuatro grandes reformas para modernizar y hacer más eficiente el sistema de educación a distancia de la UPNFM:

1. Impulsar un proceso sostenido de desconcentración del sistema, trasladando la responsabilidad de coordinación y desarrollo del mismo en el sector noroccidental del país, tanto al Centro Regional de San Pedro Sula como de la Ceiba y la sede central de la UPNFM, en Tegucigalpa, para atender la región central y sur del país. Este proceso, entre otras cosas, mejoraría la atención a los estudiantes, facilitaría la contratación de personal ubicado en la zona.
2. Realizar una evaluación y sustituir el material autoinstruccional que se utiliza en el sistema, tomando en cuenta que necesita ser actualizado en su contenido y mejorar su presentación.
3. Continuar con los procesos de evaluación interna y externa, ya que en el período del 2001 al 2004 únicamente se evaluaron 5 de las 9 carreras que existen en la actualidad.
4. Redefinir el nuevo rol que debe asumir la Vicerrectoría de Educación a Distancia, centrando sus funciones en el seguimiento y monitoreo del sistema en los centros regionales, sedes y subsedes, capacitación del personal docentes y desarrollo de un plan de investigaciones que le permita a la Vicerrectoría contar con información confiable para la toma de decisiones.
5. Definir el papel que deben jugar en el desarrollo del sistema las nuevas tecnologías de la información, diseñando estrategias pedagógico-didácticas de cómo implementarlas en el sistema de educación a distancia.

## EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNAH

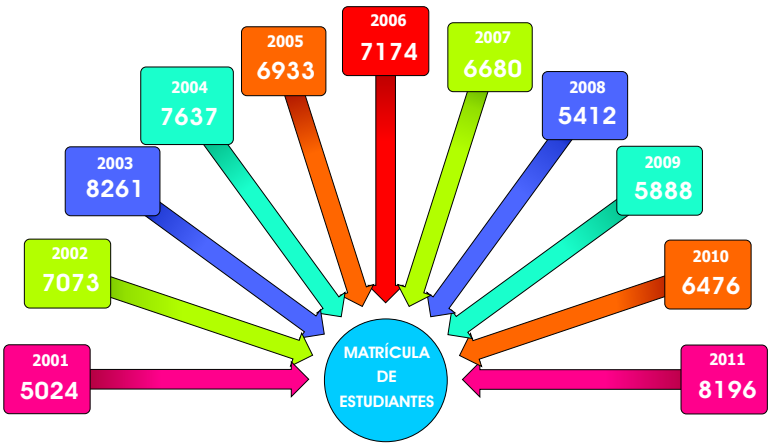
Dicho sistema se crea en diciembre de 1981, pero se inician las actividades académicas en 1985, en cuatro Centros Asociados ubicados en las ciudades de Choluteca, Juticalpa, Siguatepeque y El Progreso, ofreciendo la carrera a nivel de bachillerato universitario en Administración de Empresas. El sistema fue creciendo con nuevos centros asociados en Tegucigalpa, El Paraíso, la Entrada en Copán y Tocoa en Colón, haciendo un total de ocho centros asociados. Según un

estudio realizado sobre el sistema de educación a distancia en la UNAH (Rama y Calderón, 2010:117), *"el sistema fue creciendo en términos de extensión, cobertura y tutores, sin los suficientes controles de calidad ni todas las complementaciones pedagógicas que requieren estas modalidades de educación. No se incorporaron las pedagogías, el diseño de materiales instruccionales y los estándares que permitieran construir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad bajo esa modalidad. Al contrario, se creó un creciente abismo entre los estándares de la educación presencial y la educación semipresencial, al conformarse un modelo de educación abierta sin suficientes estándares de calidad"*.

En términos de cobertura, entre el 2001 al 2011, se observa un crecimiento de la matrícula desde 5024 a 8196 estudiantes.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS**
**SISTEMA UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**
**SUED / UNAH**

**RESUMEN DE MATRÍCULA DEL 2001 AL 2011**




Elaborado por Lic. Orlando Adalid Trochez
Estadísticas SUED/UNAH

En cuanto a la distribución de la matrícula por carrera, desde el 2001 hasta el 2011, Pedagogía y Ciencias de la Educación y Administración de Empresas Agropecuarias son las que registran un mayor número de estudiantes como puede verse en la tabla a continuación:

Tabla 3

**SISTEMA UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**
**SUED/UNAH**
**DATOS ESTADÍSTICOS DE LOS AÑOS 2001-2011**

| Carrera | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Administración de Empresas Agropecuaria | 2227 | 2646 | 2507 | 2304 | 2043 | 1731 | 1455 | 1223 | 1140 | 1032 | 1153 |
| Pedagogía y Ciencia de la Educación | 2434 | 2995 | 3412 | 3952 | 4692 | 5259 | 4851 | 3916 | 4748 | 5193 | 6750 |
| Enfermería | 90 | 48 | | 22 | 28 | 16 | 13 | 4 | | | |
| Técnico Universitario de Educación Social | 273 | 1384 | 2342 | 1295 | 73 | | 161 | 147 | | | |
| Técnico Universitario de Educación para el Trabajo | | | | 64 | 97 | 168 | 200 | 122 | | | |
| Otras Carreras | | | | | | | | | | 251 | 293 |
| Total | 5024 | 7073 | 8261 | 7637 | 6933 | 7174 | 6680 | 5412 | 5888 | 6476 | 8196 |

Fuente: Oficina de Registro, Sistemas de Información Institucional SEDI Sistema Universitario de Educación A Distancia SEUD

En cuanto al comportamiento de la matrícula del SUED en relación a la matrícula global de la UNAH, esta se ha incrementado desde un 6% que registraba en el año 2000 hasta el 8,7% en el año 2009.

Tabla 4

**MATRÍCULA DE LA UNAH**

| Año | Presencial | A distancia | % | Total |
|---|---|---|---|---|
| 2000 | 55.213 | 3.926 | 6,46 % | 60.781 |
| 2001 | 59.118 | 5.024 | 7,88 % | 63.794 |
| 2002 | 62.613 | 7.073 | 9,30 % | 76.035 |
| 2003 | 68.521 | 7.122 | 9,33 % | 76.366 |
| 2004 | 72.378 | 7.637 | 9,50 % | 80.428 |
| 2005 | 74.166 | 6.933 | 8,55 % | 81.099 |
| 2006 | 73.346 | 7.130 | 8,86 % | 80.476 |
| 2007 | 66.612 | 6.680 | 9,11 % | 73.292 |
| 2008 | 62.254 | 5.412 | 7,99 % | 67.666 |
| 2009 | 61.262 | 5.888 | 8,77 % | 67.150 |

Fuente. Rama y Calderón, 2010, pag.120, Salgado 2011.

## LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El proceso de reforma universitaria de la UNAH, desde 1985, se ha propuesto la modernización del sistema de educación a distancia. Las líneas estratégicas para renovar el sistema son analizadas en el estudio realizado por Rama y Calderón (20 10:123-127). Algunos de los temas de renovación son los siguientes:

### Académicos

1. Desarrollar un nuevo modelo educativo de carácter bimodal, que reconoce la modalidad presencial y la modalidad a distancia en igualdad de condiciones académicas y administrativa, basadas en la calidad de pertenencia y equidad.
2. Mejorar el acceso de la población a las oportunidades de educación superior en todos sus niveles, haciendo uso de la plataforma tecnológica de la UNAH.
3. Tanto el sistema presencial como a distancia deben desarrollar los mismos planes de estudio y la programación académica, la diferencia entre las

modalidades deben estar centradas en la metodología de enseñanza aprendizaje.

4. Los procedimientos de selección de los estudiantes serán similares en ambos sistemas a partir del 2007.
5. Los estudiantes, al momento de ingresar a las diferentes carreras, deben recibir un curso de orientación para informarles sobre las características de esta modalidad.
6. Los Centros Asociados deberán desarrollarse en coordinación con las comunidades y deberán contar con el personal mínimo y en condiciones adecuadas para poder realizar el trabajo docente.

### Institucionales

1. Creación de la Comisión de Gestión de la Educación a Distancia desde el 2007 con el objetivo de reorganizar y reconceptualizar esta modalidad en la UNAH.
2. Creación de la Dirección de Innovación Educativa (DEI), con el objetivo de ampliar la oferta educativa de calidad mediante la creación de proyectos y programas a distancia y virtuales y también ofrecer asistencia técnica para contribuir a la modernización de los CASUED.

Tanto estos cambios académicos como los institucionales han contado con la presencia de la cooperación internacionales, como ASDI, el capítulo latinoamericano del Consejo Mundial de Educación a Distancia (ICD), la Fundación FIOCRUZ, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) (ibid, 124-125). A pesar de que estas reformas académicas e institucionales se han planteado desde mediados de los años ochenta, el avance de las mismas presenta una serie de contratiempos que no han hecho posible la modernización del sistema de educación a distancia tal como estaba previsto.

## DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Tanto en la modalidad a distancia de la UPNFM como en la de la UNAH, están transitando a la denominada educación virtual, modificando las formas de entrega semipresenciales y moviéndose a formas más virtuales. En ambos casos, estos procesos están en las fases iniciales y lo que se ofrece son cursos en línea, pero no una carrera completa.

En el caso de la UPNFM, ésta desarrolla un proyecto piloto desde el 2010 en dos etapas. Primero, se preparan fascículos de inducción de estudiantes en el uso de la plataforma SITEA-UPNFM y el uso de los recursos tecnológicos (Chat, correo y foros) y los recursos electrónicos por internet (Wiki, blog etc.). Después de la inducción los estudiantes pueden matricular cuatro cursos de manera semipresencial, Historia de Honduras, Educación Ambiental, Matemáticas y Administración General. Los cursos tienen una inscripción de 20 a 25 estudiantes y los reciben en línea, pero los exámenes son presenciales. La idea del proyecto inicial es ir ampliando la oferta de clases y en el futuro ofrecer carreras de manera completa.

En el caso de la UNAH, el CASUED todavía no ofrece cursos en línea, pero la UNAH desarrolla los llamados Centros de Apoyo Tecnológico, donde los estudiantes, tanto del sistema presencial como a distancia, pueden hacer uso de los mismos.

Los telecentros se conceptualizan como espacios tecno-pedagógicos, donde los estudiantes pueden tener la oportunidad de acceder a las tecnologías de la información y comunicación, ubicados en comunidades urbanas o rurales que garantizan una conexión, a través de la cual se proporcionan servicios educativos en línea, a una población que no tiene acceso a programas presenciales de educación superior. Tomando en cuenta que la UNAH ha declarado que la enseñanza es bimodal, los telecentros permiten a las facultades, centros regionales, departamentos y carreras, ofrecer servicios académicos en la modalidad virtual o en línea, o procesos mixtos o b-learning.

En la actualidad se han abierto dos telecentros, uno en Choloma y otro en Puerto Cortés, en donde se atienden estudiantes matriculados en la UNAH-Valle de Sula. De acuerdo al modelo docentes-tutores, atienden consultas de los estudiantes sobre los cursos en línea y aplican exámenes a los mismos. En la programación de estos telecentros se espera que el SUED pueda ofrecer, al menos, dos carreras completas, pedagogía y microfinanzas.

## LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR, NORMAS ACADÉMICAS Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL

La normativa sobre educación a distancia está enunciada en el capítulo IV de las Normas de Educación Superior referidas a las funciones básicas del nivel, docencia, investigación y extensión. El artículo 20 de las normas establece que la docencia se puede desarrollar por medio de dos modalidades: presencial y distan-

cia (Normas de Educación Superior: 1992:48). Los artículos subsiguientes, desde el 22 hasta el 28, establecen entre otras cosas, los objetivos, las funciones, lo relacionado con los planes de estudio, sobre la periodicidad de las tutorías, requisito de ingresos, sobre la creación de centros asociados o regionales. Lo referido a la educación virtual está ausente en la legislación sobre educación superior y es urgente una reforma, de tal manera de actualizar la legislación a las nuevas realidades del nivel.

## ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DISTANCIA - VIRTUAL

En agosto de 1994 se aprueba el II Plan de Integración Regional de la Educación Superior en Centroamérica, en donde se identifica que una de las áreas estratégicas de trabajo es el tema de la evaluación de la calidad y la acreditación universitaria. En consonancia con este Plan, las universidades públicas de Centroamérica, miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano, crean en 1998 el sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Este sistema, cuyo fin primordial ha sido la mejora de la calidad del sistema de educación superior, ha seguido los lineamentos de los sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel internacional. En una primera etapa le correspondió al SICEVAES realizar la coordinación regional de los procesos de evaluación de instituciones y programas de las universidades públicas de Centroamérica, pero en la actualidad y en la medida que surgen los sistemas nacionales de acreditación, el sistema se ha convertido en un Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la educación superior

En el modelo de evaluación del SICEVAES se definen dos grandes etapas. Primero, la etapa de la autoevaluación de las carreras e instituciones y después, la visita de pares externos. La autoevaluación permite a la carrera o a la institución analizar y realizar modificaciones tomando en cuenta los resultados del proceso mediante un plan de mejora para superar las debilidades que la carrera o la institución tiene. Es en este momento que la carrera o institución reflexiona sobre su quehacer, la calidad del servicio educativo que ofrece, la eficiencia en el uso de los recursos, la eficacia en el logro de los resultados, el impacto en la comunidad etc.

En la segunda fase se incluye la valoración realizada por los pares externos mediante visitas a la institución o unidad académica para comprobar la veracidad y objetividad de la autoevaluación. Esta visita concluye con la presentación del informe de resultados y las recomendaciones para el mejoramiento institucional o de la carrera.

Todo este proceso de aseguramiento de la calidad fue acompañado por la cooperación alemana DSE, Inwent y CSUCA que desde 1998 ofrecieron a las universidades públicas de Centroamérica apoyo técnico y financiero, para que académicos del área participaran en procesos de formación en el campo de aseguramiento de la calidad mediante una amplia oferta, para participar en seminarios, conferencias internacionales realizadas, tanto en Centroamérica como en Alemania. Uno de los logros obtenidos de esta cooperación técnico-financiera fue el apoyo para la elaboración de una serie de manuales, guías que contenían los factores, criterios e indicadores de calidad, que orientaran, tanto los procesos de evaluación interna como externa, y que cada una de las universidades públicas de Centroamérica fue adaptando a su propia realidad.

## LOS SISTEMAS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN HONDURAS

La evaluación para mejora, bajo el modelo del SICEVAES, se inicia en Honduras en la UPNFM, entre 1999 al 2004. La evaluación se realizó por etapas. En un primer momento, entre 1999 al 2002, se inició con la etapa de preparación, que incluyó la sensibilización, la capacitación y el inicio de la autoevaluación de las carreras. Los programas en autoevaluarse y recibir los pares externos entre el 2001 y el 2004, tanto en la modalidad presencial como a distancia, fueron: Ciencias Sociales, Educación Comercial, Orientación Educativa, Educación Especial, Pre-escolar, Administración Educativa, Técnica Industrial, Técnica para el Hogar, Matemáticas, Ciencias Naturales, Letras, Inglés, Educación Física, Arte. En el sistema de educación a distancia se evaluaron 5 carreras: Letras, Sociales, Ciencias Naturales, Educación Comercial y Educación Técnica para el Hogar. En total se evaluaron 20 programas, en la sede central de Tegucigalpa, en San Pedro Sula y las sedes de educación a distancia, 15 del sistema presencial y 5 a distancia.

Los factores utilizados en la autoevaluación fueron: el plan curricular y, dentro de ese plan, se evalúa la docencia, investigación, extensión, recursos, estudiantes. Los criterios de calidad que se utilizaron fueron: pertinencia, impacto, coherencia, universalidad, eficacia, eficiencia, responsabilidad, equidad y transparencia. En la autoevaluación de las carreras de educación a distancia se modificó el factor de docencia, desarrollando indicadores para evaluar las funciones de las tutorías propias de esta modalidad.

Una vez concluida la autoevaluación en cada una de las carreras, se pasó a la etapa de evaluación externa, la cual fue realizada por un total de 51 académicos provenientes de universidades estatales de Costa Rica (20), Panamá (15), Nica-

ragua (10), Guatemala (3), El Salvador (2) y de Padagogische Hochshule de Alemania (1). La visita de pares externos permitió realizar una valoración del proceso de autoevaluación de las carreras y ofrecer sugerencias puntuales para el desarrollo de planes de mejoras. Después, de la autoevaluación y la evaluación de pares externos, se realizó un proceso de metaevaluación para establecer si el SICEVAES estaba cumpliendo con los objetivos de desarrollar una cultura de la evaluación y a apoyar la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad en las instituciones que integran el sistema de educación superior en Centroamérica.

## RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA. LOS PLANES DE MEJORA: LOGROS Y RETOS

Un primer logro importante de los procesos de aseguramiento de la calidad en la Universidad Pedagógica ha sido la institucionalización de la cultura de la calidad y la evaluación-planeación-mejora que se vuelve sistémica ya que está presente en la planificación de todas las acciones de la universidad; también es regular porque se realiza de manera periódica y tiene un carácter propositivo, porque induce al cambio.

La evaluación interna y externa de la calidad permitió a la institución, tanto la formulación como el desarrollo de los planes de mejora de las carreras en el sistema presencial y a distancia. Son varios los temas incluidos en los planes de mejora. Una valoración de la visión, misión y plan estratégico de las carreras permitieron la reconceptualización de las tres funciones clásicas de la universidad: docencia, extensión y la investigación. En el caso concreto de la investigación para el mejoramiento de esta actividad en las carreras, la universidad realiza una serie de cambios institucionales que van desde la creación de la vicerrectoría de investigación y postgrado, creación del instituto de investigación educativas y sociales, creación de un fideicomiso de fondos concursables de apoyo a la investigación, la creación de la maestría en investigación educativa, creación de grupos de investigación, un plan anual y apoyo a las publicaciones.

En el campo de la evaluación, los planes de mejora introducen cambios importantes. Se institucionaliza el programa de evaluación y mejoramiento de la docencia con tres componentes: evaluación del desempeño docente, el par acompañante y el portafolio del docente. En el campo curricular, producto de la evaluación realizada, la universidad toma la decisión de realizar un cambio curricular y transitar de un currículo tradicional a un curriculum innovador basado en com-

petencias. Como parte de la innovación curricular se crea el programa de seguimiento de graduados con dos líneas de trabajo, los estudios de seguimiento de graduados y la organización y funcionamiento de las redes de graduados articulados a las diferentes carreras, con el objetivo de realizar sugerencias puntuales para el mejoramiento constante del curriculum universitario.

En cuanto a las mejoras sugeridas en las cinco carreras evaluadas en educación a distancia tres temas fueron los recurrentes: mejorar la oferta académica a los estudiantes; revisión y actualización de los textos utilizados en las diferentes asignaturas; y desarrollo de la asesoría académica. Desde el año 2010, la UPNFM, está transitando desde la evaluación de las carreras a la evaluación institucional que se espera esté completa para el 2011.

## ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA UNAH - SUED

La segunda universidad estatal que da seguimiento a los objetivos del SICEVAES, es la UNAH, la cual en su plan de desarrollo universitario de 1998-2002, define entre sus principales metas desarrollar el Proyecto de Evaluación y Acreditación Universitaria, que para tal efecto, se crea la Comisión Técnica de Evaluación, coordinada por la Dirección de Docencia a través de la Unidad Técnica de Autoevaluación. Teniendo este marco de referencia, la carrera de Microbiología inicia el proceso de autoevaluación como carrera piloto, a la cual se suman gradualmente cinco carreras universitarias más.

Una vez que finaliza la coordinación regional realizada por el SICEVAES, la UNAH, desde el 2007, bajo la coordinación de las direcciones creadas para tal efecto, da continuidad al proceso de autoevaluación utilizando para ello la guía de indicadores y estándares de calidad para la autoevaluación de las carreras. Esta guía, que en su versión original respondía a los principios del SICEVAES, es actualizada después de revisar documentos similares de sistemas de evaluación y acreditación de Costa Rica, El Salvador, Colombia, el utilizado por las universidades privadas de Centro América y el Consejo Centroamericano de acreditación (CCA).

La Vicerrectoría de asuntos Académicos, con la finalidad de acelerar los procesos de autoevaluación de las carreras, establece un acuerdo con la Dirección de Investigación Científica y las Comisiones de Autoevaluación para la recolección de información y elaboración de informes de cada una de las carreras entre noviembre del 2010 a abril del 2011.

## FACTORES CONSIDERADOS EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN

Los factores considerados en el modelo son: el desarrollo curricular, investigación, vinculación universidad-sociedad, recursos humanos, estudiantes, recursos materiales y financieros, gestión académica y graduados.

Tabla 5

**VARIABLES Y ESTÁNDARES**

| Variables Independientes | N° de Estándares a medir |
|---|---|
| Desarrollo Curricular | 5 |
| Investigación | 6 |
| Vinculación Universidad Sociedad | 5 |
| Recursos Humanos | 2 |
| Estudiantes | 3 |
| Recursos Materiales y Financieros | 5 |
| Gestión Académica Universitaria | 7 |
| Graduados | 5 |
| **Total de Estándares a Medir** | **38** |

De acuerdo a la programación, los procesos de autoevaluación se van a realizar en los 11 centros universitarios incluyendo un total de 74 carreras. De ese total, 16 carreras pertenecen al SUED.

Tabla 6

**CENTROS Y CARRERAS**

| Centros | Número de Carreras |
|---|---|
| Ciudad Universitaria | 15 |
| DAFT | 4 |
| SUED | 16 |
| UNAH TEC | 3 |
| CURC | 1 |
| CURNO | 3 |
| CURLP | 4 |
| UNAH VS | 16 |
| CURLA | 7 |
| CURVA | 2 |
| CUROC | 3 |
| **Total** | **74** |

## BALANCE GENERAL

Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Honduras son de reciente creación. Las experiencias más importantes son las que se desarrollan en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, articuladas a proyectos regionales impulsados desde el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Los procesos de autoevaluación y de evaluación externa han incluido la evaluación de carreras de la modalidad presencial y a distancia, realizando las adecuaciones de las guías de autoevaluación para el caso de la docencia realizada de manera tutorial. En la experiencia de la Universidad Pedagógica, el proceso se realizó de manera completa desde la autoevaluación, evaluación interna e implementación de planes de mejora; pero todavía faltan cuatro carreras del sistema de educación a distancia que no han completado el proceso de evaluación. En el caso de la UNAH, los informes de autoevaluación de las 74 carreras se publicarán en el presente año.

El gran reto que enfrentan estas dos universidades públicas consiste en concluir los procesos de autoevaluación de sus carreras tanto de la modalidad presencial como a distancia, para el 2012 someterlo a acreditación en el recién creado sistema Hondureño de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).

## BIBLIOGRAFÍA

45 años de ESPFM a UPNFM. Editorial UPNFM, 2001, Tegucigalpa, Honduras.

Calderón Rutilia y Claudio Rama. "La Transición de la Educación a Distancia en Honduras". En: La educación superior a distancia en América Latina. Editora UNISUL.

CUED-UPNFM. Estadísticas 2011. Mimeo. Tegucigalpa, Honduras.

Fiallos, Zulema Mercedes. Del Modelo Centrado en la Mejora de la Calidad al Modelo para la Acreditación. UPNFM, Mimeo,2010.

Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Normas Académicas del Nivel de Educación Superior. Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, Febrero, 1994.

SUED-UNAH. Estadísticas 2011. Mimeo. Tegucigalpa.

UNAH. Guía de Indicadores y Estándares de Calidad para la Autoevaluación de la UNAH. Tegucigalpa, Agosto, 2008.

UPNFM. Experiencias de evaluación interna y externa de la UPNFM. Mimeo, Tegucigalpa, Honduras, 2005.

Vicerrectoría Académica-UNAH. El Modelo de Educación Virtual en la UNAH y el Telecentro Universitario para la Equidad Educativa en la Educación Superior. Mimeo, 2010.

# La evaluación y la acreditación de programas e instituciones de Educación a Distancia en Italia

*Carla Pampaloni*

*Mg. Miembro del Consejo de Administración y Directora de Producción Didáctica Multimedial Università degli studi Guglielmo Marconi*

*Laura Ricci*

*Magister. Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales Università degli Studi Guglielmo Marconi*

*Alejandra Senerio*

*Oficina de Relaciones Internacionales Università degli Studi Guglielmo Marconi de Roma*

## ÍNDICE

*1. El sistema de evaluación en la Universidad en Italia. Órganos de Constitución de la evaluación. a. El CNVSU. b. El CIVR. c. La CRUI. d. Los Núcleos de Evaluación de las Universidades Italianas. 2. La normativa sobre las universidades a distancia y los estándares de calidad. 3. La evaluación de los resultados de la actividad de las Universidades a distancia en Italia: situación actual y criticidad del sistema. 4. El caso de la Universidad MARCONI. La calidad: Un enfoque basado en procesos. 5. Consideraciones finales.*

## 1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD EN ITALIA

En los últimos años la cultura de la evaluación del sistema universitario está adquiriendo una importancia siempre mayor tanto en Italia como en la mayoría de los países europeos, debido a la urgencia de compartir prácticas y procesos necesarios para el buen funcionamiento de las distintas áreas operativas que forman parte del sistema de educación a distancia.

Si bien, la búsqueda y la identificación de criterios y estándares son todavía un proceso en fase de desarrollo, las universidades están gradualmente adoptando procesos de evaluación sistemáticos a partir de la didáctica, un ámbito de experimentación donde se van obteniendo buenos resultados, llegando a involucrar otros campos como la investigación y la gestión administrativa.

Hoy, a la calidad del sistema universitario italiano, contribuyen distintos organismos, tanto a nivel nacional como local, a destacar entre otros, la recién creada Agencia Nacional de Evaluación de la Universidad y de la Investigación - ANVUR, que representa el órgano externo de supervisión y coordinación de las experiencias de los Ateneos en sí mismos.

### Órganos de constitución de la evaluación

Entre los otros sujetos que ayudan a delinear el panorama de la evaluación universitaria en Italia hay, además:

- El **CNVSU** –Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario–. Un organismo institucional del Ministerio de la Universidad y de la investigación científica y tecnológica que desempeña una función de control de las actividades desarrolladas por los ateneos. Tiene como objetivo individualizar los criterios generales para la evaluación y preparar una relación anual sobre los resultados de la misma.
- El **CIVR** –El Comité especializado en la Evaluación de la Investigación–, que lleva a cabo la tarea de promover la actividad de evaluación de la investigación, fomentando la calidad y la valoración científica, experimentando y fijando los criterios generales para la actividad de evaluación, en colaboración con otros organismos como administraciones públicas e institutos de investigación.
- La **CRUI** –Unión de Rectores de las Universidades Italianas–, que se dedica principalmente a la elaboración de la metodología de evaluación de la actividad didáctica. En este ámbito ha sido adoptado un modelo reconocido a nivel internacional por la EUA, principal órgano europeo de referencia para la evaluación universitaria, que prevé una fase de autoevaluación y evaluación externa sobre la proyección de cursos de estudio y actividades didácticas basándose en el alcance de los objetivos prefijados.
- **Los Núcleos de Evaluación de las Universidades Italianas**, son órganos internos en cada institución formados, tanto por miembros externos como internos, que tienen el objetivo de monitorizar y garantizar que los

recursos públicos sean gestionados adecuadamente, que la investigación produzca resultados tangibles y que haya una buena gestión administrativa interna, determinando los parámetros de referencia para el control. Cada universidad, por medio de su núcleo de evaluación, tiene que relacionar, por lo menos una vez al año, sobre su propio desarrollo y sobre las actividades realizadas.

En el ámbito de la formación a distancia y de la evaluación de las universidades de tipo "Open", el Comité Nacional para la Evaluación del sistema universitario (CNVSU) desempeña un papel fundamental, efectuando un control sobre informaciones y datos difundidos por los núcleos de evaluación internos en cada ateneo. Actúa además con un programa de evaluación externa de las instituciones, de las estructuras y de los recursos didácticos, evaluando también las propuestas de creación de nuevas universidades, públicas estatales y no estatales, que ofrecen titulaciones reconocidas a nivel legal y recogiendo documentación útil al desarrollo de informes sobre el curso y la evolución del sistema universitario.

## 2. LA NORMATIVA SOBRE LAS UNIVERSIDADES A DISTANCIA Y LOS ESTÁNDARES

Las universidades a distancia han sido creadas y reconocidas en Italia a través del Decreto Ministerial del 17 de abril de 2003, en consideración con la resolución del Consejo de Europa, de julio de 2001 (2001/C 204/02), basado en el plan de acción para el e-learning y en la propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo sobre la adopción de un programa plurianual (2004-2006) para una integración eficaz de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos europeos. Estas instituciones responden, por lo tanto, a la necesidad de fomentar el desarrollo de nuevos modelos organizativos dentro del sistema "universidad" centrados en la calidad, en un acceso más equitativo a los recursos de aprendizaje, en un sistema transparente de reconocimiento y transferencia de créditos y en la promoción de la movilidad y de la cooperación internacional.

El Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario es actualmente el órgano responsable de respetar los criterios y estándares de calidad para el e-learning, ejerciendo un control sobre la aplicación de los requisitos para el proceso formativo, según el documento técnico del decreto del 17 abril de 2003, y sobre el alcance de los objetivos definidos por cada institución y la sostenibilidad de sus proyectos.

Los requisitos del proceso formativo que deberían garantizar el logro de un adecuado nivel de calidad en el sector e-learning hacen referencia en particular a la modalidad de determinación y verificación de los resultados formativos, al sistema de tutoría, a las características de la plataforma de erogación y a la gestión de los contenidos didácticos.

La formación a distancia es considerada como un proceso sinérgico de combinación entre material didáctico y servicios para los usuarios; y la institución universitaria debe ser capaz de garantizar a estudiantes, docentes y todos los demás involucrados en el proceso, un conjunto de servicios, entre los cuales resultan fundamentales:

- Sistemas tecnológicos y de comunicación avanzados para favorecer la interacción entre estudiantes-docentes y estudiantes-estudiantes.
- Fuentes bibliográficas y documentales, recursos educativos adicionales y material de profundización en formato audio-video flexibles y accesibles a cualquier tipo de usuario.
- Servicio de tutoría, formado por expertos, tanto en los contenidos didácticos de la disciplina como en la gestión de los aspectos técnico-comunicativos de la didáctica en línea.
- Sistema de gestión de los estudiantes en grupos de trabajo y definición de un calendario de actividades personalizados, en base a las exigencias individuales y al alcance de los objetivos de aprendizaje prefijados, incluyendo distintas fases de evaluación y verifica.
- Sistema de identificación y verificación de los estudiantes que prevé el registro automático de las actividades formativas, el informe de los datos registrados accesible tanto a docentes y tutores como a estudiantes, pruebas intermedias y auto-evaluación (test con varias opciones, verdadero-falso, simulaciones, mapas conceptuales, soluciones de problemas y desarrollo de proyectos en grupo) y una evaluación final presencial que tiene en cuenta también las actividades desarrolladas en la plataforma, el nivel de interacciones alcanzado, las pruebas intermedias y la participación a encuentros virtuales en modalidad sincrónica.
- Plataforma Tecnológica Learning Management System, capaz de erogar los contenidos didácticos en formato de objetos de aprendizaje XML (Extensible Markup Language), que se puede registrar y dotada de una elevada interactividad para la transmisión de contenidos semánticamente avanzados (ADSL, UMTS, Satélite live y con tecnología Push y/o televisión interactiva). Esta plataforma debe ser capaz de registrar y archivar

los resultados de las pruebas intermedias y finales puestas a disposición de docentes, tutores y estudiantes, permitir a los usuarios efectuar todas las actividades administrativas (inscripciones a los cursos, reserva de exámenes, etc.) y ser accesible a estudiantes con discapacidades.

- Plataforma de gestión de los contenidos basada en una arquitectura Learning Content Management System (LCMS) para crear índices y archivar los contenidos.
- Aula Virtual, un ambiente de aprendizaje que ofrece la posibilidad de ser usado sea para los contactos con docentes y tutores, como para la participación a conferencias y seminarios.

## 3. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE LAS UNIVERSIDADES A DISTANCIA EN ITALIA: SITUACIÓN ACTUAL Y CRITICIDAD DEL SISTEMA

Después de las evaluaciones previstas por Decreto Ministerial a final del tercero y quinto año de actividad de las 11 universidades a distancia, la situación del sistema italiano presenta puntos críticos y de mejora, como ha sido declarado por el mismo Comité Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario.

Las comprobaciones que han sido efectuadas, tomando en consideración los siguiente parámetros: organización y órganos de gobierno de la institución, características y satisfacción de la demanda universitaria en relación a las previsiones iniciales, sostenibilidad de la oferta formativa (de cursos) en base a estructuras y recursos (sobre todo docentes y tutores), calidad de la formación (con referencia también a la certificación del material didáctico), evaluación de los presupuestos (balance) y sostenibilidad económico-financiera de la actividad, han puesto en evidencia una importante carencia en el número de matriculados, muy bajo si tomamos la Open University UK y la UNED como referencia para Europa y en el número de docentes y tutores empleados. Actualmente, la Università degli Studi Guglielmo Marconi es el líder en la formación a distancia en Italia y cuenta con el 70% de los estudiantes universitarios a distancia.

Los resultados generales logrados por las 11 instituciones que indican que el objetivo general definido por el Decreto Ministerial del 17 Abril de 2003 de mejorar el acceso a los recursos de aprendizaje y experimentar nuevas modalidades didácticas, ha sido alcanzado parcialmente; no son responsabilidades exclusivas de las instituciones, sino también de un sistema central de responsabilidad y evaluación insuficiente.

A nivel institucional, no hubo una visión apropiada del papel, que la formación a distancia puede desempeñar dentro del sistema de educación superior nacional, ni tampoco un plan estratégico de desarrollo para estas universidades.

En este momento se está reflexionando autocríticamente sobre algunos aspectos, primero entre otros, la finalidad de las universidades a distancia y los parámetros con los cuales se les está evaluando en Italia.

El problema principal deriva de la errónea consideración de la universidad a distancia como institución equivalente o similar a la universidad presencial, que pueda estar sujeta a los mismos criterios de evaluación y organización. Es necesario, antes de todo, superar una visión inadecuada, que no corresponde con la potencialidad de la educación a distancia, considerando sus propias peculiaridades y el uso de tecnologías que pueden fortalecer el sistema de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, contribuir a la recalificación del sistema universitario italiano en su conjunto. Si la organización administrativa, la metodología didáctica, los procesos a seguir para el desarrollo de los cursos, el número y la tipología de recursos empleados y los destinatarios de la oferta formativa son distintos del modelo tradicional, resulta evidente la urgencia de reconsiderar los requisitos mínimos para llegar a una correcta gestión y a un buen funcionamiento de tales instituciones. Sin duda, en Italia el número de las universidades a distancia reconocidas por el Ministerio es muy superior a los demás países europeos y, como consecuencia de esto, para garantizar el alcance de un nivel de calidad adecuado a la formación superior, será necesario actuar con una reducción en las universidades en base al número de matriculados y a la capacidad de subsistencia de las instituciones.

## 4. EL CASO DE LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI GUGLIELMO MARCONI. LA CALIDAD: UN ENFOQUE BASADO EN PROCESOS

La Università degli Studi Guglielmo Marconi ha sido la primera universidad en Italia en obtener la acreditación como "universidad abierta". El proyecto presentado en el 2004, ha impuesto desde el primer momento una visión sistémica y empresarial, identificando en el papel central del estudiante, en la organización por procesos y en el control de su calidad, el elemento de fuerza de un nuevo sistema de formación, totalmente mediado por la tecnología.

El caso de la "Università Marconi" describe la complejidad de un proyecto e-learning como *proceso,* como una actividad o un conjunto de actividades que, mediante el uso de sus recursos, dirige la transformación de los elementos de "en-

trada" en elementos de "salida". Allí donde algunas veces el elemento de "salida" de un proceso constituye directamente el elemento de "entrada" del proceso siguiente.

Una visión que enfatiza el valor añadido, en lo que se refiere a la formación a distancia mediada por tecnología en términos de eficiencia en todos los servicios no sólo los dedicados a la didáctica.

En el centro de tal proceso se encuentra la valoración del capital humano.

Como tal no es simple, ya que es necesario organizar y monitorizar de modo estructurado fases complejas, invirtiendo en los recursos humanos y no siguiendo estándares y modelos ya predeterminados: *Proyección, Producción, Entrega, Monitorización.*

El proceso de proyección constituye el punto de partida y el laboratorio por excelencia del proyecto e-learning. Aquí vienen elaboradas todas las informaciones que darán forma y estructura a la actividad interna; se inicia con un contacto analítico con el ambiente social, cultural y organizativo en el que se localizará la acción formativa y realizarán todas las operaciones que representan el requisito previo de las actividades didácticas sucesivas.

En el departamento de proyección se realiza un examen detallado de los objetivos generales que están estrechamente relacionados con la formación, comparándolos con las condiciones específicas del contexto socio ambiental en el que intervienen, que lleva a la definición de las necesidades formativas adicionales, a la fijación de los objetivos, de las actividades a realizar y de la organización del recorrido didáctico.

La fase de realización; es decir, el momento en el que el material viene producido y adaptado a la infraestructura y a las tecnologías necesarias, es muy delicada, preparando el terreno para la fase sucesiva de erogación.

En la fase de erogación del servicio, la gestión operativa tiene como requisito fundamental la actividad puntual de coordinación, además de una escrupulosa acción de monitorización y verificación sobre la el logro de objetivos.

Por este motivo es necesario prever la existencia de un "manager" (director de formación o responsable de procesos), que coordina las actividades, garantizando niveles de servicio adecuados y un diálogo con todas las partes.

Un enfoque por procesos en lo relativo al desarrollo, actuación y mejora de la eficacia de un sistema de formación a distancia mediado por tecnología, que aumenta la satisfacción del usuario (estudiante) respetando los requisitos del mismo.

| Macrofase | Fase | Actividad |
|---|---|---|
| Proyección | Individualización de los destinatarios de formación y de sus exigencias. | Recogida de los datos sobre el personal en lo que concierne la naturaleza y competencia del *target*. |
| | Individualizar las carencias formativas | Análisis de las necesidades individuales, del perfil, del mercado de trabajo. |
| Producción | Producción | Producción del material, ajuste y modificación de las infraestructuras y de la tecnología. |
| Entrega | Entrega | Entrega de los cursos según la modalidad del plan de formación. |
| Monitorización y Evaluación | Monitorización y evaluación | Evaluación de la intervención formativa en términos de aprendizaje, crecimiento de las competencias individuales y cambio. |
| *Feedback* a la fase de Proyección | Actualización del plan de formación. | Remodelación del plan formativo en base a los puntos analizados en la fase de monitorización. |

A fin de que la organización funcione de manera eficaz, es necesario que la misma determine y gestione numerosas actividades conectadas entre ellas, según un *enfoque basado en procesos,* considerado como la aplicación de un sistema de procesos en el ámbito de una organización, la identificación e interacción de dichos procesos y su gestión por conseguir el resultado deseado.

La ventaja que deriva, es que todo esto permite controlar constantemente la conexión entre cada proceso y la combinación e interacción entre ellos.

La aplicación de tal enfoque en un sistema de formación a distancia centra su atención en:

- Comprensión y satisfacción de los requisitos de la aportación;
- Evaluación de los procesos en términos de valor añadido;
- Obtención de resultados en términos de prestación y eficiencia de los procesos;
- Mejora continua de los procesos en base a medidas objetivas.

El modelo que mejor representa lo anteriormente mencionado, es el "Plan-Do-Check-Act" (PDCA).

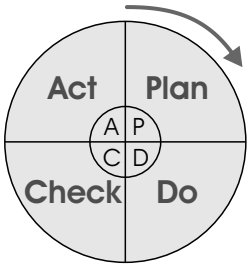



**Figura 1.1.** Ciclo PDCA.

La metodología PDCA puede ser brevemente descrita de la siguiente manera:

- P - Plan. Planificación.
- D - Do. Ejecución del programa desde el principio en contextos restringidos.
- C - Check. Prueba y control del sistema, estudio y recogida de resultados, *feedback*.
- A - Act. Acción para definir y/o mejorar el proceso.

Cuando se realiza un proceso de e-learning se estudian y analizan las distintas dimensiones del mismo y se adopta una estrategia de proyección que tiene en cuenta no sólo la producción del material, sino también la realización de servicios eficaces y la creación de herramientas adecuadas para sostener un proceso interactivo y colaborativo.

Las distintas elecciones pueden depender de una multiplicidad de parámetros y tiene que ser determinadas por las condiciones que representen vínculos o exigencias de la demanda de formación específica.

Un proceso formativo en modalidad a distancia no se realiza sólo con material online, pero sobre todo con servicios que ofrecen un soporte para la didáctica y el docente. La formación se entiende como un recorrido en el cual el estudiante tiene un papel central según un proceso dinámico e interactivo entre los distintos autores implicados.

Según el modelo Marconi, la modalidad de formación a distancia es un verdadero proceso sistémico, que distribuye servicios para su proyección, entrega, gestión, monitorización y evaluación, siendo necesaria una cauta planificación de costes a sostener para desarrollarlo.

El capital humano juega un papel central en el proceso de formación a distancia, poniendo particular atención no sólo al resultado "usuario final", sino también al equipo que contribuye al suceso de las todas las funciones en las distintas fases de los procesos.

Se presta a su vez, una atención especial a los recursos que la organización debe determinar y disponer para:

- Poner en marcha y mantener el sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia.
- Incrementar la satisfacción del usuario, respetando los requisitos del mismo.

El personal que llevará a cabo las actividades relacionadas con la conformidad de los requisitos del producto tiene que ser competente en el ámbito de la enseñanza y formación y contar con las habilidades y experiencia apropiadas.

La organización tiene que:

- Decidir el tipo de competencias, con las que debe contar el personal que estará directamente relacionado con las actividades que tienen que garantizar la conformidad con los requisitos del producto.
- Donde sea necesario, proporcionar la formación-preparación o tomar las medidas necesarias para que se adquieran tales competencias.
- Evaluar las acciones llevadas a cabo.
- Asegurarse que el personal sea consciente de la relevancia e importancia de sus actividades y de como éste contribuye a conseguir los objetivos marcados para obtener la calidad.
- Observar y registrar las actividades de formación-preparación, las habilidades y las experiencias.

La misma organización debe establecer, proveer y mantener las infraestructuras necesarias para conseguir la conformidad dentro de los requisitos del producto. Las infraestructuras comprenden:

- Edificios, espacios de trabajo y servicios (incluyendo todas las utilidades; teléfono, Internet, fax, etc.).
- Herramientas-instrumentos para el proceso (sea hardware que software).

El manager didáctico dentro del proceso e-learning es la persona responsable que tiene el deber de coordinar las actividades didácticas y dirigir el aspecto organizativo del proyecto e-learning.

Como ya se ha mencionado anteriormente, para llevar a cabo un proyecto e-learning es fundamental, tanto la presencia de figuras profesionales dedicadas a la proyección –gestión del proceso formativo– entre los cuales la del manager de formación, como la obligación del management de promover el proyecto.

La necesidad de introducir dentro de la estructura formativa un órgano de integración; es decir, una figura profesional que coordina el proceso didáctico y

facilita a su vez la mejora de los servicios ofrecidos en términos de eficacia y eficiencia, ha llevado a establecer la figura del manager didáctico.

El mismo tiene el deber de individualizar las buenas prácticas y garantizar una buena gestión de la didáctica que se lleva a cabo a través de la proyección y realización de acciones de coordinación conducidas de manera pertinente, original y transferible. Poner en marcha y realizar un proyecto de e-learning, en particular modo significa integrar distintas competencias, utilizando nuevas metodologías, redistribuyendo los cargos de trabajo, considerando la formación como un proceso que genera un valor adicional para cada individuo y organización.

Dirigir los procesos de e-learning tiene muchas implicaciones; entre ellas, tener claro el funcionamiento de los sistemas y estar dispuesto a cambios radicales en el modelo de gestión del organismo, en términos de management y administración, organización y servicios, producción de contenidos, soporte y docencia.

El manager de formación actúa en dimensiones como el espacio, tiempo, estructura y diálogo, realizando una serie de cambios en la modelo tradicional, persiguiendo la eficacia y eficiencia en términos generales, hacia la calidad en el proceso formativo.

| SKILL CLUSTERS | |
|---|---|
| *MANAGEMENT Y GESTIÓN DEL CAMBIO* | *ORGANIZACIÓN Y SERVICIOS* |
| Cambio y quality manager | Manager didáctico |
| Net Clipper | Secretaría Organizativa/amm.va |
| Experto de web marketing/advertising<br>Analista ROI<br>Selector | Amm.re de plataforma<br>Webmaster<br>Coordinator documentario |
| Infobroker | Docente experto |
| Subject matter expert (SME) | e-Tutor |
| Content manager<br>Instructional designer<br>Grafico<br>Audio/video producer | e-Coach<br>e-Mentor<br>Orientador<br>Virtual Community Manager |
| Experto en HTML, Flash,… | |
| Web writer | |
| Producción de contenidos | Soporte a la enseñanza |

**Figura 1.2.** Skill clusters de David Forman.

El mismo lleva a cabo una actividad de facilitador, acompañando el proceso de la innovación en sus varias fases, a través de una monitorización continua de las distintas dimensiones y componentes de tal proceso.

Las implicaciones de tipo organizativo y tecnológico, además de la gestión de los procesos formativos llevan a pensar que la introducción de la figura del manager didáctico, puede ser un elemento determinante para producir material más innovador y de calidad.

Promover un enfoque por procesos, significa garantizar la posibilidad de realizar una constante investigación y obtener un *feedback* sobre cada sub-proceso, la interrelación, combinación e interacción, dentro de la óptica del *Total Quality Management*, a través de un control circular y recurrente (planificación, intervención, control), con el fin de mejorar y prevenir el fracaso, gracias a la sinergia de grupo y a una gestión por parte de todos los participantes.

Todos los perfiles profesionales involucrados en proyectos e-learning, están en continua actualización y, a su vez, son figuras clave para dar respuesta a dos necesidades principales:

- La débil integración del estudiante en la vida universitaria (con el riesgo de dejarla, abandonarla, etc.).
- La vulnerabilidad de las condiciones y de los actos de comunicación interpersonales (incomprensión, retrasos, baja calidad, etc.).

Todas éstas son consecuencias del carácter constitutivo del e-learning que se connota por la separación entre enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, por la diferencia en la relación educativa que se caracteriza por procesos de comunicación mediada.

Las implicaciones de orden organizativo y tecnológico, además de las recaídas positivas sobre la gestión de los procesos formativos, determinan la importancia de la figura del manager didáctico en contextos académicos tradicionales, así como en ámbitos de experimentación en modalidad didáctica alternativa; éste puede ser un factor decisivo para obtener una mejor calidad e innovación en todos estos procesos y en el resultado final.

## CONSIDERACIONES FINALES. ASEGURAR LA CALIDAD: UN OBJETIVO GLOBAL

Durante las últimas décadas, casi todos los países del mundo se han enfrentado al tema del aseguramiento de la calidad frente a la oferta aún más amplia de proveedores de educación superior y de instituciones públicas y privadas de dis-

tinta naturaleza. La cultura de la evaluación de la educación universitaria ha adquirido un rol fundamental a nivel internacional, regional, local y de las mismas instituciones que incluso han adoptado métodos de auto- evaluación de sus actividades.

Esta situación es también consecuencia directa de la exigencia de relacionar las competencias con la vida y el ejercicio laboral a través del desarrollo de capacidades de resolución de problemas y de la actualización constante, tanto de contenidos como de metodologías y recursos tecnológicos.

Hoy en día la calidad representa un reto, tanto para las universidades como para las instituciones y los ministerios, que luchan por la necesidad de estar a la altura de la innovación tecnológica y por mantener una relación equilibrada con estructuras, modelos y procesos que caracterizaban hace siglos al sistema educativo.

Desde el punto de vista de las universidades a distancia es muy importante proteger y tutelar la calidad, en particular, de los aspectos didácticos, las fases de desarrollo, diseño, producción y entrega de cursos, los servicios que se ofrecen a los estudiantes, la relación con la empresa, la investigación y la gestión de los procesos de innovación.

Cada universidad debería, por lo tanto, invertir más en recursos humanos y dedicar más esfuerzos en la investigación sobre el tema, fortaleciendo la colaboración y la codivisión de experiencias y prácticas con otras universidades y participando activamente en las iniciativas que se van desarrollando a nivel internacional.

Para llegar a un sistema de acreditación compartido en las fases que componen el proceso de la formación a distancia es necesario partir de las experiencias individuales de cada institución, para seleccionar normas de procedimiento útiles que puedan ser tomadas como punto de referencia para el progreso de cada organización.

# Evaluación y acreditación de la educación a distancia en México

*Fabiola López y López*

*PhD. Directora General de Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.*
*fabiola.lopez@correo.buap.mx*

*Francisco Javier Chávez Maciel*

*Dr. Investigador del Instituto Politécnico Nacional.*
*fchavezm@jpn.mx*

*Javier Bautista Álvarez*

*Mag. Jefe de Educación a Distancia y Semiescolarizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.*
*avier.bautista@correo.buap.mx*

## 1. INTRODUCCIÓN

En México, al igual que en muchos de los países latinoamericanos, la educación a distancia está siendo considerada como un componente estratégico para incrementar su cobertura y para ampliar la matrícula, en particular de la educación superior y de postgrado. De hecho, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del Gobierno Federal considera como línea de acción el "apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, enfatizando la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados" (SEP, 2007).

En los últimos 10 años se ha observado un crecimiento de la matrícula en programas de las modalidades a distancia y abierta, ya que mientras en el 2001 la Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportaba que 38 de las 123 Instituciones de Educación Superior (IES) afiliadas en ese momento, atendían una matrícula de 13 mil estudiantes (ANUIES, 2001) (52% en nivel licenciatura, 12% en nivel de posgrado y 36% en nivel medio superior), en el 2009 tan sólo algunas instituciones afiliadas al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) ofertaron 10 mil

lugares en programas de licenciatura para una generación de estudiantes en esa modalidad.

Esto sugiere que el número de instituciones nacionales y del extranjero que ofertan programas a distancia ha crecido, aún cuando se carece de normas nacionales específicas para la modalidad que garanticen la calidad y pertinencia de los mismos. El aspecto de aseguramiento de la calidad se ha abordado desde las instancias que tienen bajo su responsabilidad la evaluación y acreditación de programas en modalidad presencial en el país, los que han establecidos sus propios criterios y metodologías para ello. En este contexto, el objetivo de este documento es describir de manera resumida las responsabilidades, criterios y metodologías de los organismos encargados de la evaluación y la acreditación, así como de las experiencias generadas, a partir de ello, en el marco de la política educativa del país.

El documento está organizado de la siguiente forma: en la sección 2 se describe en lo general las funciones de los responsables de la evaluación y acreditación en el país. La sección 3 da cuenta de la metodología que desarrollaron los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para la evaluación diagnóstica externa, de los criterios que emplea la FIMPES para acreditar programas a distancia de las instituciones privadas en el país y de los criterios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para incorporar programas de posgrado al Padrón Nacional de Posgrado el cual está integrado únicamente por posgrados de calidad. En la sección 4 se presenta una metodología creada recientemente por el Comité Académico del ECOESAD y que se encuentra en etapa de validación. Finalmente, mencionaremos algunas conclusiones con respecto a la problemática de la calidad de la educación a distancia y sus mecanismos de aseguramiento en el país.

## 2. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN MÉXICO

La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México desde 1994 a partir de los trabajos realizados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Actualmente, el Sistema de Evaluación y Acreditación está conformado por diferentes organismos que realizan las funciones de evaluación y/o acreditación de los programas educativos en los diferentes niveles de educación superior (Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado); y por organismos responsables de la certificación de competencias profesionales, tanto de los egresados de los programas de educación superior como de los profesionistas en ejercicio (COPAES, 2010).

### 2.1. Evaluación diagnóstica: CIEES

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fueron creados en 1991 como organismos de carácter no gubernamental, cuyas función específica es la evaluación diagnóstica interinstitucional de programas académicos, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales (CIEES, 1993). Aún cuando en el momento de su creación también se le atribuyó la función de acreditación de programas, en la actualidad su función se restringe a la evaluación diagnóstica. Los CIEES están conformados por nueve comités integrados por académicos de reconocido prestigio que pertenecen a diferentes instituciones del país. Los comités están divididos por áreas de conocimiento: Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Artes, Educación y Humanidades; Ingeniería y Tecnología; Difusión, Vinculación, y Extensión de la Cultura; y Administración y Gestión Institucional (De la Garza, 2007). A la fecha los CIEES han evaluado más de 6000 programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades de los cuales únicamente 37 son programas en modalidad a distancia (De la Garza, 2011).

### 2.2. Acreditación: COPAES

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) es la única instancia validada por la Secretaria de Educación Pública (SEP) para otorgar reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo. El reconocimiento que el COPAES otorga, permite la regulación tanto de los organismos acreditadores, como de los procesos de acreditación en las diversas áreas del conocimiento, con el objeto de evitar posibles conflictos de interés (COPAES, 2010). Los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES están facultados para llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de programas de los niveles de licenciatura y de técnico superior universitario o profesional asociado en áreas específicas del conocimiento. Para marzo de 2011 la COPAES ha reconocido a 29 organismos acreditadores (4 más están en proceso) los que a

su vez han acreditado a 2070 programas educativos; ninguno de ellos es a distancia ya que carecen de una metodología específica para ello, aunque el mismo COPAES lo ha reconocido como un reto (COPAES, 2011).

### 2.3. Evaluación y acreditación de Programas de Postgrado: Programa Nacional de Postgrados de Calidad

El Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) es administrado de manera conjunta entre la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El PNPC tiene como propósito el de reconocer a los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, que cuenten con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura y alta productividad científica o tecnológica. Esto permite garantizar la pertinencia de su operación y la generación de resultados relevantes para el área de conocimientos (CONACYT, 2011). Para marzo de 2011 el PNPC tiene registrados 1,010 programas de postgrado (121 doctorados, 738 maestrías y 149 especialidades médicas). Esto indica que de la oferta nacional de doctorados, el 44,7% cuenta con la acreditación por el PNPC, mientras que de la oferta nacional de maestrías sólo e 14,3% la tiene (Ponce, 2011). Hasta principios de 2011, el PNPC sólo reconocía programas de postgrado en modalidades presencial y de especialidades médicas, a partir de enero de 2011 el PNPC ha abierto por primera vez su convocatoria para acreditar posgrados en modalidad a distancia (PNPC, 2011).

### 2.4. Certificación de competencias profesionales: CENEVAL y asociaciones de profesionistas

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) es una asociación cuya principal actividad es el diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias de un perfil profesional en particular. El CENEVAL también tiene la función de analizar y difundir los resultados que arrojan las pruebas. Los instrumentos de medición que elabora el Centro proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales; en su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional (CENEVAL, 2011). Los exámenes del CENEVAL proporcionan información confiable y válida sobre los conocimientos y habilida-

des que adquieren los egresados de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Uno de los exámenes aplicados por el CENEVAL son los Exámenes Generales de Egreso de Licenciaturas (EGEL), los cuales son de cobertura nacional y permiten identificar si los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional. No se tiene conocimiento de que existan estadísticas sobre el desempeño de egresados de los programas a distancia en este tipo de pruebas.

La certificación profesional es una forma para demostrar a la sociedad quiénes son los profesionistas que han alcanzado la actualización de sus conocimientos y una mayor experiencia en el desempeño de su profesión o especialidad (SEP, 2011). En México estas certificaciones las llevan a cabo las asociaciones o colegios de profesionistas. La SEP, a través de la Dirección General de Profesiones, es la que otorga el reconocimiento a las asociaciones que cumplen con márgenes de seguridad jurídica, imparcialidad, honestidad y equidad, a efecto de evitar conflictos de intereses y calificar sus procesos de evaluación. En este rubro tampoco cuentan con estadísticas que permitan dar seguimiento a egresados de programas a distancia.

### 2.5. Evaluación, acreditación y certificación

Para explicar el Sistema de Evaluación y Acreditación en México es necesario distinguir los propósitos de las evaluaciones llevadas a cabo por los distintos organismos que participan en ello. La evaluación diagnóstica que llevan a cabo los CIEES busca que las instituciones de educación superior tengan conocimiento de los logros y deficiencias actuales de sus programas educativos, las causas que han motivado esos logros y deficiencias con el objetivo de que se puedan plantear acciones de mejora. Los CIEES, dependiendo de los hallazgos encontrados durante la evaluación externa, otorgan reconocimientos de 3 niveles: Nivel 1 (o consolidado), en el que se ubica un programa educativo que cumple con todos los requisitos requeridos para ser reconocido por su calidad; Nivel 2, son aquellos programas que requieren de implementar acciones de mejora que les llevan 1 o 2 años para llegar a ser reconocidos como programas de calidad; Nivel 3, para aquellos programas que requieren de dos y más años para someterse a un proceso de acreditación y cumplir satisfactoriamente con los indicadores requeridos a un programa de calidad. El proceso de evaluación diagnóstica está dividido en 2 fases: la autoevaluación y la evaluación externa por pares académicos, ambas basadas en criterios previamente establecidos por los CIEES.

La evaluación orientada a la acreditación se reduce a la constatación del cumplimiento de la institución o programa evaluado con un conjunto de parámetros o criterios definidos por la instancia acreditadora (Pérez, 1996). En México, tal como se explicó anteriormente, los programas educativos de niveles técnico superior o licenciatura son acreditados por los organismos reconocidos por COPAES, mientras que los programas de posgrado son acreditados por el PNPC del CONACYT.

Cabe mencionar que no todos los programas educativos (PE) de licenciatura pueden aspirar a una acreditación aún cuando alcancen el nivel 1 de los CIEES; esto es debido a que los organismos acreditadores (OA), reconocidos por COPAES, no cubren todas las áreas de conocimiento. Por otro lado, los programas educativos de posgrado no siempre aspiran a ser incluidos en el PNPC, ya que pueden asegurar su calidad alcanzando el nivel 1 de los CIEES. Esta estrategia se estuvo siguiendo por los programas a distancia hasta antes de que se abriera la convocatoria del PNPC para esta modalidad. Los tres organismos involucrados en los procesos de evaluación y acreditación realizan eventualmente acciones de seguimiento. Existen varios programas federales que otorgan recursos económicos extraordinarios a las instituciones que operan programas educativos, con el fin de que alcancen niveles de calidad. Entre otros se pueden mencionar: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que apoya económicamente a las instituciones educativas con diversos propósitos. Uno de ellos se refiere al apoyo económico para que los programas educativos logren el nivel 1 de los CIEES a partir de las recomendaciones que éstos emitan a las instituciones. La Figura 1 muestra un esquema de cómo se relacionan los organismos reconocidos por la SEP para evaluar y acreditar programas educativos.

La evaluación orientada a la certificación de competencias profesionales en el país está dirigida a dos grandes grupos (Figura 2). Por una parte los EGEL del CENEVAL que, aún cuando no sean obligatorios, miden la calidad de los egresados de un programa educativo de licenciatura para iniciar una determinada profesión. Por otro lado, las certificaciones por colegios o asociaciones de profesionistas tienen como objetivo hacer constar que las personas no sólo están en aprendizaje permanente, sino que han alcanzado la experiencia suficiente para el ejercicio de una profesión. Sin embargo, no todas las profesiones ejercidas en el país son certificadas y no para todas las áreas de ejercicio profesional es obligatorio estar certificado.

Para las instituciones de educación superior en el país, el que sus programas estén en el nivel 1 de CIEES, que estén acreditado por COPAES o registrados en

el PNPC, en el caso de posgrados, y el que sus egresados alcancen niveles aceptables en los exámenes del CENEVAL, significa no sólo poder aspirar a fuentes de financiamiento mayor, sino el hecho de recibir el reconocimiento de la SEP y de la sociedad en general como una institución de calidad. El Premio SEP-ANUIES a la Calidad se entrega a las instituciones que cuenten con más del 75% de sus programas acreditados.

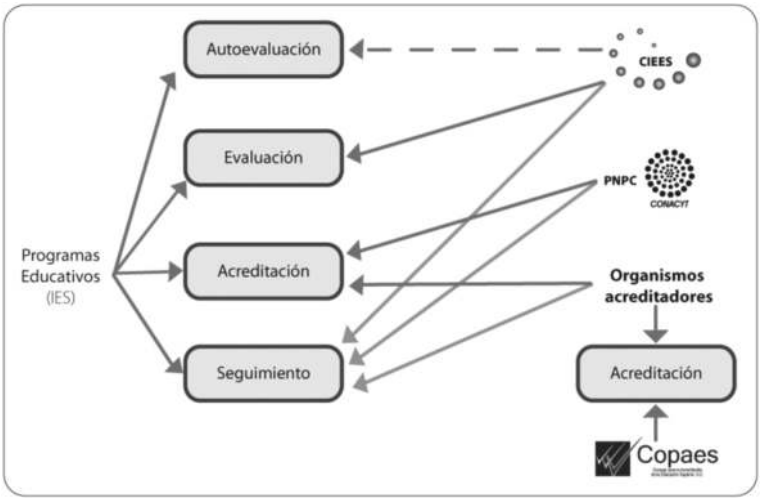



**Figura 1.** Evaluación y Acreditación de Programas Educativos.

**Figura 2.** Certificación de competencias profesionales.

## 3. CRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN MODALIDAD A DISTANCIA

Existen, en la evaluación como proceso sistemático, varios elementos que la componen, entre otros, el o los objetos a evaluar y el conjunto de criterios que se establecen para hacerlo. Los criterios son un elemento inherente a la actividad de evaluar. Los juicios de valor, que se realizan en el proceso de evaluación, se sustentan en normas y principios derivados de planteamientos teóricos o de una filosofía educativa en particular. Estas normas y principios son la fuente de los criterios que dan el fundamento a los juicios de valor, esencia del proceso. De ellos se derivan elementos más operativos denominados indicadores, que concretizan en datos observables en el marco de criterios establecidos.

En este apartado se describirán los criterios e indicadores que se aplican en México para valorar la calidad de la educación a distancia y que han sido establecidos por organismos y agencias reconocidos oficialmente. Dado que cada una de estas agencias posee su propia filosofía institucional y su propia concepción de la educación a distancia es comprensible que los criterios que plantean no coincidan.

### 3.1. CIEES

Dentro de los CIEES no existe un comité en específico para las modalidades a distancia; en su lugar procedieron a adecuar el documento metodológico existente. A la fecha ha tenido dos ediciones, la última fechada en 2009 se denomina "Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia. 2010". El documento contiene, entre otros:

- Un marco conceptual de la educación a distancia.
- Lineamientos para estructurar el informe de autoevaluación.
- Una Tabla Guía de autoevaluación que contiene los indicadores agrupados en 4 ejes y once categorías (ver Tabla 1), así como un instructivo para su utilización.
- Contiene, además, varios instrumentos complementarios como: a) cuestionario para apoyar la autoevaluación b) tablas de contenido de las carpetas de verificación y un glosario.

El proceso de evaluación comprende varias fases que se pueden agrupar como sigue:

1. La decisión institucional para solicitar formalmente a los CIEES evaluar alguno de sus programas académicos (licenciatura o postgrado).

2. Autoevaluación del programa académico por parte de los responsables de éste y con base en los indicadores enunciados. La autoevaluación se concretiza en un informe estructurado y detallado por indicador con sus respectivas evidencias documentales (medios de verificación) y en cada una de las 11 categorías se realiza un análisis FODA incompleto (fortalezas y debilidades), que desemboca en acciones para superar las debilidades y consolidar las fortalezas de la categoría en cuestión. Al final del informe se realiza una autovaloración global del programa académico. El informe se entrega a los comités de pares.
3. Evaluación externa por pares académicos (un experto en educación a distancia y otro en contenidos disciplinarios), que revisan el informe de autoevaluación, visitan la institución, corroboran las evidencias documentales en cada uno de los indicadores y obtienen información complementaria de diversas fuentes para sustentar sus juicios de pares. La evaluación se traduce en un informe de evaluación externa que se envía al Comité de Pares correspondiente.
4. Dictaminación por parte del Comité de Pares correspondiente, realizada a partir de los informes de autoevaluación y de evaluación externa que ubica el programa académico evaluado en alguno de los tres niveles.
5. Elaboración de recomendaciones de mejora y su entrega formal a la institución.
6. Seguimiento de las recomendaciones.

Tabla 1

**DISTRIBUCIÓN DE INDICADORES SEGÚN EJES Y CATEGORÍAS**

| Eje | Categoría | Nº de Indicadores |
|---|---|---|
| Intencionalidad | 1. Normatividad y políticas generales<br>2. Planeación-evaluación | 10 |
| Estructura | 3. Modelo educativo y plan de estudios<br>4. Alumnos<br>5. Personal académico<br>6. Servicios de apoyo a los estudiantes | 31 |
| Infraestructura | 7. Instalaciones, equipo y servicios | 11 |
| Resultados | 8. Trascendencia del programa<br>9. Productividad académica<br>10. Vinculación con los sectores de la sociedad<br>11. Aplicación de la plataforma tecnológica | 28 |

Fuente: CIEES (2009).

Tabla 2

**INDICADORES DE LA CATEGORÍA 11 DEL MODELO CIEES 2010**

| Nº | Indicador |
|---|---|
| 67 | Portal |
| 68 | Introducción al programa educativo |
| 69 | Curso de inducción a la plataforma tecnológica |
| 70 | Objetivos |
| 71 | Redacción y presentación |
| 72 | Diseño de la Interfaz |
| 73 | Uso de la Interfaz |
| 74 | Herramientas de interacción y colaboración |
| 75 | Actividades de aprendizaje |
| 76 | Evaluaciones en línea |
| 77 | Fuentes de Información |
| 78 | Retroalimentación a los estudiantes |
| 79 | Ayuda operacional |
| 80 | Ingreso subsecuente al curso |

La adecuación del Modelo CIEES para evaluar programas a distancia consistió en la incorporación de la categoría 11, aplicación de la plataforma tecnológica, con 14 indicadores específicos para la modalidad (Ver Tabla 2). Estos indicadores proporcionan información sobre el programa en línea, el sistema de gestión del aprendizaje y la actividad que el estudiante realiza en él.

### 3.2. FIMPES

La FIMPES es una asociación civil creada en 1982 que agrupa actualmente a 109 instituciones particulares de educación superior con la misión de contribuir a elevar la calidad educativa institucional. Las instituciones particulares que libremente desean afiliarse a este organismo deberán cumplir con 10 criterios de elegibilidad y si imparten programas educativos a distancia deberán satisfacer un criterio once de acuerdo con el siguiente procedimiento:

1. *Solicitud de ingreso.*
2. *Envío de los requisitos de ingreso a la institución interesada.*
3. *Integración del expediente y presentación al Consejo Directivo.*
4. *Realización del diagnóstico.*
5. *Visita de verificación.*

6. *Informe sobre la visita y recomendación.*
7. *Presentación de solicitud a la Asamblea General.*
8. *Resolución de la Asamblea General.*

Los criterios de elegibilidad se especifican en rubros más operativos y se presentan como "debes" o deberes o estándares a cumplir. Un concentrado de los mismos se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

**CONCENTRADO DE CRITERIOS FIMPES PARA LA ELEGIBILIDAD DE IES PARTICULARES**

| | Criterio | Deberes |
|---|---|---|
| 1. | Filosofía institucional | 4 |
| 2. | Planeación y efectividad | 10 |
| 3. | Normatividad, gobierno y administración | 9 |
| 4. | Programas académicos | 47 |
| 5. | Personal académico | 31 |
| 6. | Estudiantes | 18 |
| 7. | Personal administrativo | 4 |
| 8. | Apoyos académicos | 16 |
| 9. | Recursos físicos | 10 |
| 10. | Recursos financieros | 7 |
| 11. | Educación a distancia | 24 |

Fuente: FIMPES (2009).

Cada uno de los criterios se desglosa en rubros y cada uno de éstos en "debes". Al enfocarse al criterio once, que establece los rubros y "debes" en torno a la educación a distancia, se identifican los elementos descritos en la Tabla 4 referidos a la institución educativa.

Las instituciones educativas particulares con oferta educativa a distancia que satisfagan, además de los otros diez criterios mencionados, los rubros y sus "debes" anteriores serán elegibles para pertenecer a la FIMPES.

### 3.3. PNPC (SEP-CONACYT)

Como fue mencionado en la Sección 2.3, desde su creación el PNPC se orientó a los posgrados ofrecidos convencionalmente en la modalidad presencial. Pero a partir del 2011 incluye los posgrados a distancia, aunque no para todas las orientaciones y niveles. En el PNPC se clasifican los programas de posgrado por vertiente, nivel y orientación como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 4

**CONCENTRADO DE RUBROS Y DEBERES EN LOS CRITERIOS DE ACREDITACIÓN**

| Rubro | Deberes |
|---|---|
| 1. Congruencia con la misión Institucional | • Ser congruente con la misión institucional.<br>• Contar con un modelo pedagógico.<br>• Tener un proceso de planeación, programación, presupuestación y normatividad.<br>• Garantizar la misma identidad institucional en sus materiales y documentos.<br>• Contar con un fundamento académico y operativo. |
| 2. Validez oficial de estudios | • Haber registrado el programa ante instancias correspondientes.<br>• Otorgue un reconocimiento con validez oficial. |
| 3. Admisión | • Estar claramente determinadas las características personales y académicas de los estudiantes.<br>• Sean definidos, difundidos y aplicados los requisitos de admisión. |
| 4. Profesorado | • Asegurar grado académico mínimo requerido por el perfil educativo.<br>• Asegurar la capacitación pedagógica y técnica acorde a la modalidad.<br>• Asegurarles beneficios, servicios, derechos y obligaciones a la par que los presenciales. |
| 5. Servicios de apoyo a estudiantes | • Proveerles información académica, técnica y administrativa sobre el programa educativo.<br>• Asegurar el acceso a recursos y medios necesarios para la modalidad.<br>• Asegurar acceso a todos los servicios de apoyo, técnico, académico y administrativo la par que los presenciales.<br>• Asegurar tiempos suficientes para que los alumnos desarrollen las actividades académicas en tiempo y forma.<br>• Asegurar la migración a esquemas presenciales. |
| 6. Evaluación | • Establecer mecanismos continuos y sistemáticos para evaluar la calidad de sus programas.<br>• Elaborar, difundir y aplicar un sistema de evaluación para los docentes.<br>• Elaborar, difundir y aplicar un sistema de evaluación para el aprendizaje.<br>• Elaborar estudios que le permitan identificar el índice de retención y el grado de satisfacción estudiantil.<br>• Recabar y utilizar la opinión de sus profesores, egresados y comunidad, para apoyar el diseño, revisión o actualización de los programas educativos.<br>• Garantizar mecanismos de evaluación competitivos del desempeño académico estudiantil, que sean equivalentes a los de sistemas presenciales.<br>• Extender a alumnos y egresados mismos derechos, cualidades y reconocimientos que en otras modalidades educativas. |

Fuente: FIMPES (2011).

Tabla 5

**CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DEL PNP**

| Vertiente | Nivel | Orientación |
|---|---|---|
| Padrón Nacional de Posgrado (PNP) | Competencia internacional | Investigación |
| | Consolidado | |
| Programa de Fomento a la Calidad (PFC) | En desarrollo | Profesional |
| | Reciente creación | |

Fuente: CONACYT (2011).

Al respecto, el CONACYT considera solamente a los posgrados a distancia que se pudieran ubicar en los niveles de "Competencia Internacional", "Consolidados" y "En Desarrollo" y que correspondan a programas de especialización o de maestría con orientación "profesional". Los programas a distancia de doctorado y de maestría orientados a la investigación no son considerados para formar parte del PNPC en esta modalidad.

El proceso de evaluación y seguimiento para el ingreso al PNCP comprende tres fases, como se explica en su Marco de Referencia:

1. La evaluación "ex ante", que incluye una autoevaluación y su respectivo plan de mejora.
2. La evaluación externa, que implica pre-evaluaciones, una evaluación plenaria, una evaluación *in situ* y un seguimiento o evaluación intermedia.
3. La evaluación "ex post", en cuanto a la evaluación de resultados y del impacto del programa de posgrado admitido al PNPC.

El proceso de ingreso al PNPC se inicia con la solicitud institucional que se cumplimenta en línea a través del llenado de pantallas que piden información específica sobre:

- La planeación institucional del posgrado;
- La autoevaluación del programa de posgrado de acuerdo con los criterios y sub-criterios establecidos;
- La página WEB del programa a evaluar; y,
- La información estadística del programa.

En el *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en la Modalidad No-Escolarizada (a Distancia)* se establecen los criterios, sub-criterios y estándares que deben cumplir las especializaciones y maestrías

para ingresar al PNPC y se encuentran clasificados en categorías como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 6

**CATEGORÍAS, CRITERIOS Y SUB-CRITERIOS PARA EVALUAR POSTGRADOS A DISTANCIA**

| Categoría | Criterios | Sub-criterio |
|---|---|---|
| Estructura del Programa | 1. Plan de estudios | • Justificación del programa<br>• Objetivos y metas<br>• Perfil de ingreso<br>• Perfil de egreso<br>• Congruencia del plan de estudios<br>• Congruencia del plan de estudios<br>• Mapa curricular<br>• Actualización del plan de estudios<br>• Opciones de graduación<br>• Idioma |
| | 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje | • Flexibilidad curricular<br>• Evaluación del desempeño académico de los estudiantes |
| Estudiantes | 3. Ingreso | • Selección de estudiantes |
| | 4. Trayectoria escolar | |
| | 5. Movilidad | • Becas mixtas<br>• Codirección de tesis<br>• Cursos con valor curricular<br>• Participación en eventos académicos |
| | 6. Tutorías y/o asesorías | |
| | 7. Dedicación exclusiva al programa | |
| Personal académico | 8. Núcleo académico básico | • Perfil<br>• Tiempo de dedicación<br>• Distinciones académicas<br>• Organización académica<br>• Programa de superación<br>• Evaluación del personal académico |
| | 9. Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento | • Congruencia<br>• Participación de los estudiantes |

| Categoría | Criterios | Sub-criterio |
|---|---|---|
| Infraestructura | 10. Espacios y equipamiento | • Aulas<br>• Espacios para profesores y estudiantes |
| | 11. Laboratorios y talleres | • Espacios, equipos y servicios<br>• Materiales y suministros<br>• Programación y utilización |
| | 12. Información y documentación | • Biblioteca e instalaciones<br>• Acervos y servicios |
| | 13. Tecnologías de información y comunicación | • Equipo e instalaciones<br>• Redes<br>• Atención y servicios |
| Resultados | 14. Trascendencia, cobertura y evolución del programa | • Alcance y tendencia de los resultados<br>• Cobertura<br>• Evolución |
| | 15. Pertinencia del programa | • Satisfacción de los egresados<br>• Proyección |
| | 16. Efectividad del programa | • Eficiencia terminal y de graduación |
| | 17. Contribución al conocimiento | • Investigación y desarrollo<br>• Tecnología e innovación<br>• Dirección de tesis<br>• Publicación de resultados<br>• Participación de profesores y estudiantes en encuentros académicos<br>• Retroalimentación de la investigación y/o del trabajo profesional al programa |
| Cooperación con otros actores de la sociedad | 18. Vinculación | • Beneficios<br>• Cooperación académica |
| | 19. Financiamiento | • Recursos aplicados a la vinculación<br>• Ingresos extraordinarios |
| Plan de Mejora | | |

Fuente: CONACYT (2011).

Al término de cada categoría se presenta un autoanálisis FODA de dos elementos (fortalezas y debilidades) con sus respectivas acciones para superar las debilidades y afianzar las fortalezas.

## 4. ECOESAD: UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA

Un amplio sector de académicos, expertos y actores de la educación a distancia consideran que varios aspectos de las metodologías, criterios, indicadores, instrumentos que se aplican actualmente para valorarla ostentan limitaciones que es preciso superar. Entre otras se señalan:

- **Extrapolación.** El énfasis sobre la calidad de los bienes y servicios constituye originalmente un movimiento surgido en los ochenta del siglo pasado del ámbito empresarial e imbuido de lógicas de la competitividad y la ganancia económica, que después se transfirió sin mayor crítica al campo de los servicios educativos convencionales y posteriormente, a la educación a distancia. El movimiento se constituyó en una filosofía con sus propios conceptos, ética, metodologías, criterios, indicadores, estándares e instrumentos. Si bien este movimiento sobre la calidad ha sido bienvenido al campo educativo, a nuestro juicio, requerirá de un acucioso y riguroso proceso de depuración y adaptación a los sistemas y procesos educativos de acuerdo con su naturaleza, finalidades, modalidades y niveles. Por lo común, los criterios e indicadores aplicados y pensados para los servicios en general sin mayores distingos y aplicados a la educación cara a cara se transfieren acríticamente también a la educación a distancia con la idea de que la calidad es una para ambas.
- **Proliferación.** Al observar los modelos de evaluación que han surgido para valorar la calidad educativa, se advierte una tendencia al énfasis numérico de los indicadores, bajo el supuesto de que en cuanto mayor sea el número de indicadores a cumplir mayor será la calidad obtenida. Se descuida el planteamiento de que la calidad no depende tanto de la cantidad de los indicadores que se cumplan sino de su calidad, relevancia y significancia. Por lo que será preciso diseñar criterios e indicadores de alto valor estratégico para la calidad educativa y específicamente para la modalidad a distancia.
- **Escasa multidisciplinariedad.** Los evaluadores de la calidad en las modalidades a distancia suelen provenir de una o dos disciplinas. Para el caso de

la modalidad a distancia se requieren equipos multidisciplinarios de evaluadores expertos que cubran áreas como el diseño educativo y curricular, tecnologías de la información y comunicación, gestión y administración, contenidos, etc.

- **Limitado uso de las tecnologías de la información y comunicación en la evaluación.** Los procesos de autoevaluación y evaluación externa se realizan, comúnmente, ajenos al uso de aplicaciones tecnológicas que pueden facilitar significativamente la organización y sistematización de la información requerida para evaluar con base en los indicadores aplicados.
- **Diversidad y confusión en el lenguaje de evaluación.** Ante la existencia de múltiples metodologías y supuestos teóricos y de valores implícitos en ellas, emergen divergencias en los significados de los conceptos y términos usados en la evaluación. Las nociones de calidad educativa, de criterio, de indicador o de estándar, suelen ser confusas o deficitarias en operatividad lo que dificulta la operación empírica. Si bien todo proceso de evaluación parte de lo empírico, pero no se agota en él, implica una interpretación cualitativa que se deriva de supuestos teóricos y de valores sobre la educación, sobre la calidad educativa y sobre la educación a distancia.

Ante esta situación y con el propósito de aportar algunas bases y elementos útiles en la valoración de la calidad de la educación a distancia, surgieron dos proyectos de investigación en el seno del ECOESAD, instancia creada en 2007 por iniciativa de siete universidades públicas[171] con oferta educativa a distancia, que tiene como misión "impulsar, desarrollar y ofrecer educación a distancia pertinente y de calidad, basada en la colaboración y la innovación, dirigida a la población en general y en especial a los grupos con difícil acceso a la educación".

Atendiendo a sus líneas de acción de fortalecer la cooperación universitaria en educación abierta y a distancia, al desarrollar nuevos programas y planes de estudio en áreas de interés nacional, promover la investigación multidisciplinaria sobre temas relacionados con el avance de la educación a distancia, favorecer la comprensión intercultural, e impulsar el uso pedagógico de las tecnologías de la

171 Las instituciones de educación superior que suscribieron el convenio fundacional del Consorcio fueron: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma Metropolitana.

información y las comunicaciones (Moreno, s.f.), a través de su Comité Académico y la Red de Innovación e Investigación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE), se impulsan dos proyectos relacionados con la calidad y la evaluación de programas de educación superior a distancia.

### 4.1. Propuesta metodológica para valorar la calidad de la Educación a Distancia

Este proyecto surgió a raíz de una consulta solicitada por los CIEES a ECOESAD, con el propósito de que emitiera una opinión sobre la metodología que en ese momento (2007) aplicaban para evaluar los programas de educación superior, impartidos en modalidades mixtas y no escolarizadas. El Comité Académico[172] de ECOESAD se dio a la tarea de realizar un análisis de fondo, y para ello construyó un marco de referencia siguiendo la metodología de Chan (Chan, 2003) para la construcción de un sistema de evaluación, consistente en las siguientes etapas:

- Identificación de los campos estratégicos o críticos (dimensiones) de la Educación a Distancia.
- Identificación de los principios generales apropiados a la Educación a Distancia aplicables en lo general a los campos estratégicos.
- Identificación de los principios específicos (criterios) para cada uno de los campos estratégicos en particular.
- Construcción de los indicadores de cumplimiento de los criterios de calidad establecidos.

**Campos estratégicos en la Educación a Distancia**

Los campos estratégicos a considerar, para evaluar la calidad de los programas de educación superior a distancia a juicio del Comité Académico de ECOESAD, se resumen en los siguientes:

1. *Contexto externo e institucional,* en el que se analizan los entorno s institucionales y externos a la institución, en términos de las necesidades que fundamentan pedagógica y tecnológicamente el programa educativo en cuestión, en función de las políticas educativas nacionales e institucionales.

172 Los miembros del Comité Académico que participaron fueron: Ana María Bañuelos (UNAM), María Elena Chan (UDG Virtual), Javier Francisco García Orozco (UDG Virtual), Francisco J. Chávez (IPN), Javier Bautista Alvarez (BUAP), Antonio Lagunes Fuertes (UV), José Cruz (UANL) y Joel Reyes (UAM).

2. *Diseño y desarrollo curricular.* En este campo se valoran los elementos del diseño del currículum: sus objetivos, perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, selección y organización de los contenidos, secuenciación de las experiencias de aprendizaje, interacción pedagógica profesor-estudiante, estudiante-estudiante, evaluación del aprendizaje y evaluación del currículum. Se valoran también los materiales educativos en cuanto a su diseño pedagógico y tecnológico.
3. *Estudiantes.* Se revisan las características con las que ingresa y aquéllas con la que egresa, su dedicación al programa y movilidad.
4. *Docentes.* Se valora su perfil y dedicación al programa, movilidad académica de profesores, interacción con los estudiantes y participación en la construcción del currículum.
5. *Tecnologías.* Se valoran el modelo tecnológico institucional, soporte en hardware y software, derechos de autor, seguridad, asistencia técnica a profesores y estudiantes.
6. *Servicios informativos.* En este apartado se incluye los servicios de información de la institución en general y del programa educativo en particular, así como los requeridos por el estudiante para cada una de las asignaturas o módulos del programa, bases de datos y bibliotecas digitales.
7. *Gestión y administración.* En este apartado se valoran los aspectos de gestión y administración del programa: registros oficiales, validez, valor en créditos, procedimientos y opciones de titulación, control escolar, inscripciones y normatividad.

Para valorar estos campos estratégicos se requirieron principios, a partir de los cuales se pudiera emitir juicios de valor, pues ellos proporcionan las perspectivas u ópticas de valoración y que, del análisis del Comité Académico, serían los que a continuación se describen brevemente.

### Principios para valorar la calidad de los programas de educación superior a distancia

Los principios, en sentido estricto, se tendrían que derivar de las filosofías educativas institucionales y nacionales que contienen los grandes ideales y valores a los que tiende una nación y una institución educativa. Además tendrían que inferirse de los supuestos teóricos y de valor inherentes a la educación en general y a la educación a distancia en particular, así como de las lógicas disciplinarias y del nivel educativo al que pertenece (básico, medio, superior, posgrado o educación continua).

También habría que considerar el ciclo de vida del programa educativo en el sentido de la etapa en la que se encuentra: de reciente creación o en etapa de instrumentación, en desarrollo; pero sin generaciones de egreso, con generaciones recientes de egreso, con múltiples generaciones de egreso.

Sin realizar este ejercicio de manera rigurosa, el Comité Académico de ECOESAD identificó los principios generales que debían regir un programa a distancia, que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7

**CAMPOS ESTRATÉGICOS Y PRINCIPIOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

| Campos estratégicos | Principios |
|---|---|
| 1. Infraestructura tecnológica | 1. Cobertura |
| 2. Estudiantes | 2. Confiabilidad |
| 3. Docentes | 3. Sustentabilidad |
| 4. Contexto externo e institucional | 4. Anticipación |
| 5. Diseño y desarrollo curricular | 5. Comunicación |
| 6. Gestión y administración | 6. Colaboración |
| 7. Servicios informativos | 7. Sinergia |
| | 8. Pertinencia |
| | 9. Innovación |
| | 10. Trascendencia |

Posteriormente se combinaron los campos estratégicos identificados con los principios generales, dando como resultado una matriz de principios particulares o criterios de calidad para cada campo estratégico tal como se muestra en la Tabla 8.

Con este encuadre referencial se revisó la metodología construida por los CIEES y surgieron nuevos planteamientos en los indicadores, instrumentos y procedimientos para evaluar la calidad de los programas de educación superior a distancia, que se plasmó en un documento de uso interno intitulado *Metodología para la evaluación de programas educativos abiertos y a distancia* que se presentó y entregó a los CIEES para su consideración.

Entre los aspectos relevantes de innovación en la propuesta del Comité Académico, están la utilización del Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, proyecto desarrollado por un grupo de académicos de la

Tabla 8

**MATRIZ DE CAMPOS ESTRATÉGICOS Y PRINCIPIOS PARA VALORAR LA CALIDAD DE LA EAD DEL COMITÉ ACADÉMICO DE ECOESAD**

| PRINCIPIOS | CAMPOS ESTRATÉGICOS | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Infraestructura tecnológica | Estudiantes | Docentes | Contextos externo e institucional | Diseño y desarrollo curricular | Gestión y administración | Servicios informativos |
| **Cobertura** | Accesibilidad | Equidad<br>Autogestión | Disponibilidad<br>Oportunidad | Inclusión | Accesibilidad<br>Oportunidad<br>Funcionalidad<br>Flexibilidad | Disponibilidad<br>Oportunidad<br>Flexibilidad | Accesibilidad<br>Disponibilidad<br>Oportunidad<br>Flexibilidad |
| **Confiabilidad** | Confiabilidad | Confiabilidad | Confiabilidad | Confiabilidad | Confiabilidad | Confiabilidad | Confiabilidad |
| **Sustentabilidad** | Sustentabilidad<br>Conectividad | Autogestión | Consolidación | Factibilidad | Consolidación<br>Vigencia sostenible<br>Flexibilidad<br>Suficiencia | Consolidación | Permanencia<br>Apertura<br>Actualidad |
| **Anticipación** | Previsión | Disponibilidad | Disponibilidad | Vinculación<br>Articulación | Articulación<br>Participación | Previsión<br>Provisión | Previsión<br>Provisión |
| **Comunicación** | Conectividad | Interacción<br>Reciprocidad | Interacción<br>Reciprocidad | Vinculación<br>Articulación<br>Sinergia | Participación | Participación<br>Articulación<br>Reciprocidad | Distribución |
| **Colaboración** | Interoperabilidad | Movilidad | Movilidad | Cooperación<br>Sinergia | Gestión colaborativa | Gestión colaborativa | Recolectividad |
| **Sinergia** | Integrabilidad | Integración | Integración | Sinergia<br>Vinculación | Suficiencia<br>Articulación<br>Equilibrio | Sinergia<br>Vinculación | Suficiencia<br>Articulación<br>Equilibrio |
| **Pertinencia** | Usabilidad | Pertinencia | Pertinencia | Relevancia | Congruencia | Congruencia | Pertinencia<br>Usabilidad |
| **Innovación** | Creación<br>Mejora<br>Optimización<br>Incorporación | Creatividad<br>Polivalencia<br>Autogestión | Creatividad<br>Superación<br>Multifuncionalidad | Transferencia<br>Vinculación<br>Inteligencia organizacional | Innovación<br>Diversificación<br>Flexibilidad | Mejora<br>Inteligencia organizacional<br>Flexibilidad | Creación<br>Diversificación<br>Flexibilidad<br>Optimización<br>Personalización |
| **Trascendencia** | Apropiación<br>Transferencia | Transferencia | Transferencia | Cooperación inter e intra institucional | | | |

UDG Virtual, que permite realizar la autoevaluación y una parte de la evaluación de pares académicos, además del análisis de la información; la conformación de los equipos de evaluadores externos (pares académicos) multidisciplinario-interinstitucional, con altos perfiles en las áreas de gestión, diseño educativo, tecnologías y contenidos.

Para probar y fundamentar la nueva propuesta metodológica con trabajo de campo, se realiza un ejercicio piloto con una muestra de programas de licenciatura a distancia. Se recurrió a la Red de Enfermería de ECOESAD, que accedió a participar con cinco licenciaturas y, posteriormente, el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara,[173] manifestó su interés para incorporar al ejercicio piloto sus licenciaturas en Gestión Cultural y en Administración de las Organizaciones. El proyecto de pilotaje, que aún no concluye, fue avalado, patrocinado y apoyado económicamente por el Consejo Directivo de ECOESAD.

El pilotaje implica las siguientes fases, de las cuales ya se concluyeron la primera y la segunda:

1. Capacitación a los equipos responsables de las licenciaturas participantes y a los equipos interinstitucionales de evaluación externa en la naturaleza, indicadores, instrumentos, herramientas tecnológicas y procedimientos del ejercicio de pilotaje.
2. Autoevaluación de las licenciaturas con los indicadores y herramientas tecnológicas acordados, así como opinión sobre la pertinencia, suficiencia, claridad y viabilidad de los indicadores y herramientas tecnológicas usadas.
3. Evaluación externa por pares académicos de expertos integrados en equipos multidisciplinarios,[174] así como opinión multidisciplinaria sobre la pertinencia, suficiencia, claridad y viabilidad de los indicadores, procedimientos de evaluación y herramientas tecnológicas usadas.

---

173 Las licenciaturas de enfermería participantes pertenecen a la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Juárez del Estado de Durango, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Además participan dos licenciaturas del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

174 El equipo de evaluación externa se integra por un experto en diseño educativo de programas a distancia, un experto en tecnologías, un experto en gestión de programas educativos a distancia y un experto en el área disciplinaria. Los evaluadores externos seleccionados cumplen los siguientes perfiles académicos: estudios de posgrado, experiencia mayor de dos años en educación a distancia y dominio del área de experticia correspondiente.

4. Depuración de indicadores, procedimientos y herramientas tecnológicas que se concretice en una nueva propuesta metodológica para valorar la calidad de los programas educativos a distancia.
5. Presentación de la propuesta a las agencias evaluadoras y acreditadoras oficiales para su consideración.

Para las etapas dos y tres se diseñaron dentro del Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales, instrumentos y formularios para la autoevaluación y para la integración de los informes de evaluación externa que se realizarán por los equipos multidisciplinario. Estos instrumentos y formularios también serán usados para obtener información útil en torno a las opiniones y sugerencias sobre los criterios, indicadores y experiencias en el ejercicio piloto. Las herramientas tecnológicas del Observatorio permiten la organización y sistematización instantánea de la información capturada generando reportes estadísticos y gráficas con desgloses que serán muy útiles para realizar análisis detallados de los informes y de las opiniones de los participantes.

Con el acervo de información contenido en el Observatorio se procederá a la etapa 4 que se espera se concretice en una metodología nueva para valorar la calidad de los programas educativos a distancia y que sea presentada a los organismos evaluadores.

### 4.2. Proyecto interinstitucional de investigación sobre calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC

Complementariamente con el proyecto de una nueva metodología para evaluar programas de educación a distancia, descrito anteriormente, se realiza una investigación interinstitucional[175] dentro de la Red de Innovación e Investigación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE) perteneciente a ECOESAD, con el objetivo de analizar los enfoques de calidad y evaluación, así como las buenas prácticas, los criterios e indicadores que se aplican nacional e internacionalmente para valorar y acreditar la calidad de la educación mediada por las TIC.

Este proyecto pretende dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuáles y en qué consisten los enfoques de calidad aplicados a la educación mediada por las

175 En el proyecto participan los siguientes investigadores: Yadira Navarro Rangel y Fabiola López y López de la BUAP; Rubén Edel Navarro de la UV; Javier García Orozco de la UdG; Liberio Victorino Ramírez de la UACH; Patricia Camarena Gallardo, María del Refugio Barrera Pérez, Elia Olea Deserti, Carlos Topete Barrera y Francisco Javier Chávez Maciel del IPN.

TIC? ¿Cuáles son las buenas y malas prácticas que inciden en la calidad educativa? ¿Qué modelos de evaluación y acreditación se aplican nacional e internacionalmente? ¿En qué criterios e indicadores se sustentan? ¿Qué estrategias, criterios e indicadores serían viables y adecuados para valorar y acreditar la calidad de la educación pública mexicana mediada por las TIC?.

El proyecto está articulado con otros dos de la RIISAE, a saber: Entornos virtuales de aprendizaje: estados del conocimiento y el Observatorio de la Educación en Entornos Virtuales, ya mencionado en párrafos anteriores. En el contexto del primero se realizan estados del conocimiento sobre las temáticas de la calidad, la evaluación y la acreditación de la EaD; y en el contexto del segundo se realizan estudios de evaluación y prospección sobre la EaD.

La estrategia metodológica que se está aplicando comprende:

1. Investigación bibliográfica y documental: análisis comparativo de propuestas nacionales e internacionales y estados del conocimiento sobre la calidad, evaluación y acreditación de la EaD.
2. Entrevista y encuesta a expertos y actores de la modalidad.
3. Estudios de caso.
4. Seminarios de análisis con expertos.

En virtud de que el proyecto está en proceso no se dispone aún de resultados útiles para esta publicación. Se han identificado las fuentes documentales y construido el esquema de análisis de contenido; se han realizado alrededor de 20 entrevistas a expertos y actores de la EaD e identificado casos de programas académicos de prestigio cuyas experiencias se sistematizarán. Cuando se concluya la investigación, sus resultados finales serán difundidos a través de medios convencionales y no convencionales.

## 5. CONCLUSIONES

Visto lo anterior, se podría llegar a las siguientes conclusiones:

- Han empezado a surgir diversas propuestas de criterios e indicadores para valorar la calidad de la educación a distancia que se han enfocado hacia los niveles de educación superior y posgrado, dejando descubiertos los niveles de educación básica y educación media con su diversidad de opciones propedéuticas, bivalentes y terminales, así como todo el espectro de educación continua. El reto está en construir metodologías para estos niveles.

- Respecto a la educación superior y de posgrado, transitar hacia la metaevaluación, es decir, evaluar las metodologías de evaluación, los procedimientos, los criterios, indicadores y estándares aplicados con el propósito de fundamentar nuevos esquemas. Podría afirmarse que aún es prematuro hacerlo, puesto que son de reciente aplicación y habría que esperar que se acumule más experiencia en el campo. Sin embargo, dadas las tendencias hacia la hibridación y a la multimodalidad de las ofertas educativas en las que se percibe una difuminación de las fronteras entre la educación cara a cara y la educación a distancia mediada por las TIC que evolucionan vertiginosamente, esperar significaría, metaevaluar una metodología ya obsoleta.
- Es urgentísimo establecer sistemas especializados de información, válidos y confiables, para la evaluación e investigación sobre las ofertas educativas no convencionales que usan intensivamente las TIC y hacerlos accesibles a los diseñadores de las políticas públicas, a los evaluadores, a los investigadores y a la sociedad en general.
- Aunado a lo anterior, habría que transitar, por medio de la investigación, a la identificación y construcción de nuevas formas de evaluar con enfoques cualitativos y cuantitativos o combinados.
- Ante los procesos de internacionalización es preciso identificar metodologías de evaluación y acreditación comunes en sus aspectos básicos, pero diferenciados en sus contextos regionales y locales.
- La evaluación asociada a la acreditación de las ofertas educativas y al otorgamiento de recursos económicos, ha prohijado usos y prácticas anómalos (simulaciones, autocomplacencias, legitimaciones de decisiones ya tomadas, el efecto Mateo, etc.) que ya han sido documentados por la investigación educativa, por lo que es imperativo recuperar la naturaleza genuina de la evaluación que persigue propósitos formativos hacia la mejora continua de los procesos educativos y cuyos principales clientes son los propios protagonistas de los programas académicos. En este sentido, se consolidaría una genuina cultura de evaluación, aún en ciernes, en nuestros contextos nacionales.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

ANUIES. (2001). Diagnóstico de la Educación Superior a Distancia. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Consultado en línea el 1 de marzo de 2011 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib71/0.html.

Chan, M. (2003). Propuestas metodológicas para la evaluación de la educación en línea. Universidad de Guadalajara, México.

CENEVAL. (2011). ¿Quiénes somos? Perfil institucional. *Portal del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.* Consultado en línea el 1 de marzo de 2011 en http://www.ceneval.edu.mx.

CIEES. (1993). La evaluación interinstitucional de la educación superior en México: CIEES. Materiales de apoyo a la educación. Nº 9, 5 de enero de 1993. Recuperado el 8 de noviembre de 2010 de http://www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones.php.

CIEES. (2009). Metodología General para la Evaluación de Programas de Educación Superior a Distancia 2010. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

CONACYT. (2011). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en la Modalidad No-Escolarizada (a Distancia). Pág. 33-35. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Recuperado el 1 de marzo de 2011 de http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalid ad.aspx.

COPAES. (2010). ¿Qué es COPAES? Antecedentes. Portal del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Consultado en línea el 25 de noviembre de 2010 en http://www.copaes. org.mx.

COPAES. (2011). Portal del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Sección Estadísticas. Consultado en línea el 2 de marzo de 2011 en http://www.copaes.org.mx/home/motor/resultado_programas.php.

De la Garza. (2007). Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), México. La Educación Superior en el Mundo 2007. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7540/1/1 8_295-298.pdf.

De la Garza. (2011). Evaluación Diagnóstica. Estrategia para Elevar la Calidad de la Educación Superior a Distancia en México. De la Garza Aguilar, Javier. 3er Congreso Virtual Educa México: Evaluación, equidad y calidad de la educación a distancia. Chiapas, México. 2011.

FIMPES. (2009). Criterios de acreditación. Consultado en línea el 1 de marzo de 2011 en http://www.fimpes.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=21.

Moreno, M. (s.f.). Acuerdos para el trabajo en red del Espacio Común de Educación Superior a Distancia. ECOESAD. Recuperado en línea el 10 de octubre de 2010 de http://www.ecoesad.org.mx/publicaciones.html.

Pérez. (1996). Evaluación y Autoevaluación, algunas definiciones. Materiales de Apoyo a la evaluación educativa. Nº 27. Recuperado el 8 de noviembre de 2010 de http://www.ciees.edu.mx/ciees/publicaciones.php.

PNPC. (2011). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Portal del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Consultado en línea el 1 de marzo de 2011 en http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalid ad.aspx.

Ponce, L (2011). CONACYT. Los desafíos de la educación a distancia en los procesos de acreditación. 3er Congreso Virtual Educa México: Evaluación, equidad y calidad de la educación a distancia. Chiapas, México. 2011.

Observatorio Virtual. (2011). Observatorio para la Educación en Ambientes Virtuales. Portal del Observatorio Virtual del Sistema Universidad Virtual de la UDG. Consultado en línea el 1 de marzo de 2011 en http://www.observatoriovirtual.udg.mx.

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, México. Recuperado el 8 de noviembre de 2010 de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial.

SEP. (2011). Certificación Profesional. Portal de la SEP Federal consultado el 1 de marzo de 2011 en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Certificacion_Profesional_.

# La evaluación y la acreditación de la educación superior virtual: Retos y oportunidades

*Carlos F. Lascurain Fernández*

*Doctor en Relaciones Internacionales (Universidad de Essex). Director General del Instituto Consorcio Clavijero.*

*Ricardo Mercado del Collado*

*Doctor en Psicología Educativa (Universidad Autónoma de Madrid). Subdirector Académico del Instituto Consorcio Clavijero*

## RESUMEN

En la primera sección de este trabajo se hace un análisis somero de tres rasgos del sistema de educación superior mexicano: tamaño, heterogeneidad y complejidad; en la segunda, se provee información sobre la oferta virtual en educación superior, señalando la escasa y poco actualizada información disponible; en la tercera, se informa sobre los avances logrados por México en el establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior, reconociendo que esta actividad está en proceso de desarrollo para los programas académicos virtuales; en la cuarta, se plantean los retos a los que México se enfrenta para avanzar en la evaluación de la educación superior virtual; y en la quinta, se describen algunas de las oportunidades que este proceso representa para el aseguramiento de la calidad de educación superior virtual.

## SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

El sistema de educación superior de México es grande, heterogéneo y complejo. El directorio nacional de instituciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, registra un total de 2890, de las cuales 1111 son públicas (38%) y 1779 privadas (61%), si bien la matrícula continúa siendo aún mayor en el sector público. Una muestra de la

heterogeneidad y complejidad del sistema de educación superior mexicano es el régimen legal de sus instituciones. Las instituciones públicas pueden ser: autónomas, desconcentradas de los gobiernos federal y estatal, descentralizadas de los gobiernos federal y estatal, o dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Por su parte, las instituciones particulares lo son: con estudios incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México, a una universidad pública, al Instituto Politécnico Nacional o con reconocimiento de validez oficial de estudios otorgado por los gobiernos de los estados, por la Secretaría de Educación Pública o por decreto presidencial (ANUIES, 2011).

La heterogeneidad y complejidad del sistema han supuesto retos crecientes para el estado mexicano en materia de planeación, coordinación, regulación, financiamiento, normatividad y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Sin embargo, no obstante las dificultades y obstáculos históricos y actuales, el desempeño del sistema muestra tendencias favorables en términos de cobertura y de calidad. Para fortuna del país, en los últimos 20 años, ha existido continuidad en las políticas públicas de educación superior en el nivel federal, lo que ha permitido, entre otros importantes avances, construir y desarrollar un sistema de evaluación y acreditación eficaz y confiable de la calidad de las instituciones y sus programas académicos. La experiencia vivida en ese lapso, permitirá a México, como está ocurriendo ahora, aprovecharla y aplicarla en la evaluación y acreditación de programas de educación superior virtuales, objeto de este trabajo.

El tamaño del sistema de educación superior se manifiesta también en el crecimiento sostenido de la matrícula en los últimos años. Para el ciclo actual 2010-2011 se estima que el número de estudiantes rebasa los tres millones, mientras que en el ciclo 2006-2007 la matrícula era ligeramente superior a los dos y medio millones. Este crecimiento se observa en las modalidades presenciales y en las no presenciales, si bien la modalidad escolarizada representa el 91%. (Tuirán, 2011, pg.1).

Como resultado de la expansión de la matrícula, la cobertura total de la educación superior rebasa ya al 30% de los jóvenes entre los 19 y los 23 años; pero aún está lejos de alcanzar la tasa de cobertura que se esperaría de un país con un nivel de desarrollo como el de México o las tasas de países latinoamericanos como Argentina con 68%, Uruguay con 65% y Chile con 55%, o las de nuestros socios comerciales de América del Norte, en donde Canadá y Estados Unidos también rebasan el 60% de cobertura.

Avanzar en la ampliación de la cobertura de educación superior necesaria para que el país enfrente con éxito los desafíos inherentes a la economía global y a la sociedad del conocimiento requiere de estrategias múltiples. Por una parte, es

indispensable ampliar la cobertura de educación media superior y mejorar su eficiencia terminal, asimismo, se deberá continuar construyendo nuevas instituciones de educación superior, ampliar el número de extensiones de las actuales y mejorar el uso de su capacidad instalada. Por la otra, es necesario promover y estimular el crecimiento de las modalidades no presenciales y en especial de la educación superior virtual.

## LO VIRTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

De acuerdo con información de la Secretaría de Educación Pública, SEP, 9% de los estudiantes de educación superior cursa actualmente sus estudios en modalidades no presenciales (Tuirán, 2011, op.cit., pg.4). La nada despreciable cifra ronda los 300 mil alumnos. Esta matrícula se distribuye en 90 instituciones que reportan ofrecer programas a distancia en los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y postgrado.

La categoría de educación a distancia empleada en el directorio nacional de instituciones de educación superior es demasiado general y, por lo tanto, no permite saber con precisión la naturaleza de la modalidad empleada. Para los efectos de este trabajo interesa conocer, en particular, la educación a distancia virtual. De acuerdo con Facundo (2004), en esta modalidad:

> *"la infraestructura o el alistamiento digital ha de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizajes y servicios de apoyo integrados y en línea, de tal forma que les permita terminar una carrera, y que –a su vez– ofrezca a los docentes recursos eficaces en línea para enseñar, investigar y relacionarse con su entorno social. Es decir, se reconoce que la virtualidad, es decir la potenciación que se logra mediante el uso de las tecnologías digitales, debe hacer relación a la totalidad de funciones propias de las instituciones educativas, y en particular de la educación superior". (Facundo, 2004, pg. 11).*

Los datos disponibles sobre la cantidad de programas académicos virtuales existentes en México, de acuerdo con la definición anterior, son escasos, divergentes y desactualizados. El último estudio sistemático en México fue el realizado por la ANUIES y publicado en enero de 2003 (Romo, 2003), en el marco de la investigación promovida por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, que sirvió de referente para el propio trabajo de ese instituto sobre "Tecnologías de información y comunicación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe. Evolución, Características y Perspectivas, publicado en octubre de 2004 (Facundo, 2004). Es evidente la necesidad

imperiosa en México de actualizar esta información y establecer los mecanismos para su actualización permanente.

El estudio de la ANUIES de 2003 indicaba la existencia de 75 programas a distancia, sin distinguir cuántos de ellos responden a la definición de educación virtual empleada en este trabajo. La matrícula atendida por esos programas era de 20 mil alumnos, con la salvedad de que los datos se obtuvieron mediante encuesta aplicada a una muestra del total de instituciones educativas de nivel superior. Por su parte, el IESALC reporta 138 instituciones de educación superior en México con programas virtuales y 57 instituciones en alguna etapa de virtualización. En el trabajo, sin embargo, no se registra el total de cursos virtuales ofrecidos, reconociendo que las instituciones mexicanas ofrecían en ese entonces programas a distancia en alguna etapa de su virtualización. Es claro, entonces que México enfrenta el desafío de conocer con mayor profundidad el creciente número de programas educativos virtuales en el país.

México vive en la actualidad una etapa de construcción de organizaciones promotoras de la educación superior virtual, al mismo tiempo que las instituciones, de manera individual, públicas y privadas, diseñan y operan ofertas académicas en esta modalidad. El Espacio Común de Educación Superior a Distancia, ECOESAD, es un ejemplo de estructura en la que las instituciones se asocian para ofrecer, colectivamente, la oferta académica de sus miembros. Hoy en día prácticamente todas las universidades autónomas forman parte de este organismo. La Secretaría de Educación Pública, SEP, por su parte, lanzó apenas hace un año el Programa de Educación Abierta y a Distancia, ESAD, que ofrece 13 carreras universitarias, con acceso gratuito e irrestricto, salvo contar con un certificado de estudios de bachillerato. Este sistema posee una matrícula de 27 234 estudiantes y, de acuerdo con autoridades de la SEP, será de 80 mil en 2012 (Tuirán, 2011, ob. cit. pág. 4). Las instituciones en lo individual, como se dijo antes, también construyen y ofrecen programas virtuales o en versiones híbridas. Sin embargo, esta oferta forma parte de actividades descentralizadas en las universidades, ubicadas en facultades o departamentos académicos, por lo que es en ocasiones desconocida por las administraciones centrales y, por ello, desapercibida en las publicaciones oficiales.

Si bien es necesario disponer de información actualizada sobre la modalidad virtual de educación superior mexicana, la división de las modalidades muy pronto probablemente dejará de ser tan relevante debido al uso combinado de modalidades en las instituciones presenciales. En los Estados Unidos, por ejemplo, tan sólo en el otoño de 2009 cerca de 5,6 millones de estudiantes universitarios tomaron al menos un curso en línea, un millón más que en 2008 (Allen y, Seaman,

2010). Este hecho se replicará, no cabe duda, en México y en otros países latinoamericanos. Las fronteras entre modalidades se hacen cada vez más difusas, lo cual nos lleva a buscar y garantizar la calidad de la educación superior independientemente de su modalidad.

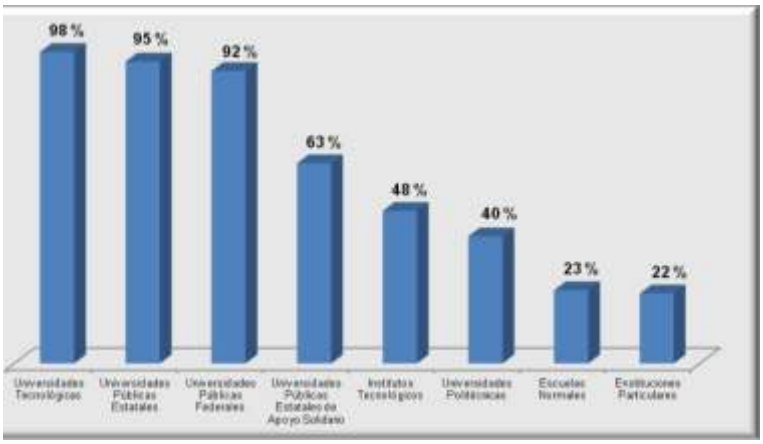
El sistema nacional de evaluación de la educación superior brasileño, por ejemplo, camina en esa dirección y considera a la educación superior como una sola y, por esta razón, la evaluación y acreditación de instituciones y programas se realiza empleando un enfoque común para las modalidades presenciales y virtuales. El caso de Brasil, si bien puede considerarse un avance en el sentido de considerar a la calidad de los servicios educativos independientes de la manera en que se ofrecen, también ha sido objeto de severas críticas al interior del país por hacer obligatoria una cierta porción de presencialidad en los programas virtuales, lo cual reduce el efecto de las ventajas en cuanto a la superación de obstáculos geográficos y temporales propias de la educación virtual.

## LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior presencial mexicano ha logrado resultados trascendentes, aún cuando en la educación virtual esta actividad apenas se inicia. Los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, CIEES, reportan haber evaluado desde su inicio hasta el mes de enero de 2011 un total de 3690 programas, de los cuales el 67,2% se ubica en el nivel 1, o sea el mejor nivel de consolidación académica; el 24,7, en el nivel 2 y el 8%, en el nivel 3 (CIEES, 2011).

Actualmente, una proporción significativa de la matrícula de educación superior cursa sus estudios en programas de calidad, como se ilustra en la gráfica 1. De hecho, las universidades tecnológicas, las públicas estatales y federales, que concentran a la mayor parte de la matrícula de educación superior del país, tienen, hoy en día, a más del 90% de sus estudiantes en programas de calidad reconocida. Una tarea pendiente para México es promover la evaluación externa de los programas en las normales y en las instituciones particulares, pues apenas poco más del 20% de su matrícula estudia en programas con esta distinción.

La experiencia acumulada en los 20 años de funcionamiento del sistema de evaluación de la educación superior mexicana, constituye una plataforma sólida para proyectar el modelo de la evaluación de la educación superior virtual. Recientemente, en el mes de enero de 2010, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, CIEES, dieron a conocer la metodología




**Gráfica 1.** Porcentaje de la matrícula evaluable en programas reconocidos por su buena calidad según subsistema, diciembre de 2010.
Fuente: Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. Disponible en: http://ses/.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior-en-mexico-avances-rezagos-y-retos (Consultado en febrero, 2011).

para la evaluación de los programas a distancia. De acuerdo con ella se aprecia que los ejes, categorías de análisis e indicadores son prácticamente los mismos que para los programas presenciales, lo cual es correcto si pensamos que la calidad de una institución y de sus programas académicos es independiente de la modalidad de estudio. No obstante, la metodología hace importantes precisiones respecto a variables fundamentales en la educación virtual que servirán para asegurar la calidad de aspectos indispensables de esta modalidad, como lo son: la legalidad de los estudios, el modelo educativo, el diseño de las experiencias de aprendizaje y de los materiales educativos, la información y capacitación de estudiantes y profesores, los medios de comunicación entre profesores y alumnos y entre alumnos, los procedimientos de evaluación, la plataforma tecnológica y los sistemas de soporte académico, administrativo y tecnológico requeridos. Es preciso señalar que, hasta el momento, esta metodología no ha sido aplicada aún en los programas virtuales o no presenciales existentes. De acuerdo con información proporcionada por la Coordinación General de los CIEES,[176] son cuatro las instituciones que han tenido un acercamiento formal para considerar la evaluación externa de

176 Información proporcionada por el Dr. Javier de la Garza, Coordinador General de los CIEES.

sus programas en esta modalidad (UNAM, UdeG, ITESM e Instituto Consorcio Clavijero). Este hecho se explica, al menos en parte, debido a que para evaluar un programa académico es necesario contar con egresados y son pocos los programas no presenciales o virtuales que actualmente reúnen este requisito.

## RETOS

Asegurar la calidad de la oferta de educación superior virtual, representa aún un desafío para México. Lo es porque este subsistema es desconocido, amorfo y adopta expresiones variadas. Son necesarios acuerdos en todos los niveles sobre lo que en México se entiende por educación superior virtual, recordando que existen niveles distintivos de virtualización que no constituyen, necesariamente, etapas evolutivas obligatorias, por lo que las instituciones pueden iniciar en la última de ellas sin necesidad de haber pasado por las anteriores. Es indispensable retomar la práctica de realizar estudios permanentes sobre la existencia y operación de este tipo de programas, de manera que sea posible su mejor planeación y especialmente su evaluación y el aseguramiento de su calidad. Con el paso del tiempo y si en México se siguen tendencias observadas en otros países, existirán en las modalidades presenciales experiencias de aprendizaje, desarrolladas mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que deberán ser también conocidas, analizadas y evaluadas.

Un temor latente en este sector de la educación es la facilidad con la que prácticamente cualquiera puede "construir" una institución virtual. Los cursos pueden ser albergados *(hosted)* en servidores externos que operan como granjas cibernéticas en el país o en el extranjero; los maestros pueden radicar en cualquier parte del globo, así como los mismos estudiantes. Aún en estas condiciones ficticias extremas unos programas podrían ser de buena calidad y otros no. ¿Qué los hace diferentes? y ¿por qué unos logran que los estudiantes aprendan y otros constituyan auténticos fraudes?

Lo que hace la diferencia entre un buen programa académico y uno malo, no es la tecnología que emplea, sino el conjunto de elementos intervinientes en la operación educativa y administrativa que la incluyen. Estos elementos son básicamente cuatro: interacción del alumno con materiales educativos, la interacción del profesor con el alumno, la interacción entre los alumnos y los servicios de apoyo tecnológico y académico que reciben los estudiantes y los profesores.

Las tecnologías de la información y la comunicación representan oportunidades formidables para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos, el

desafío es saber usarlas para tal propósito. Las tecnologías amplían los efectos de las variables asociadas con los aprendizajes significativos: materiales didácticos atractivos y estimulantes, aprendizaje activo, práctica constante con niveles de complejidad creciente, la reflexión continua, la comunicación frecuente y de calidad entre profesores y alumnos, la colaboración entre estudiantes, la retroalimentación oportuna y descriptiva, la atención a los estilos de aprendizaje diversos y las inteligencias múltiples de los estudiantes. Es aquí donde debe ubicarse el interés principal de lo que debe evaluarse en la educación superior virtual.

El principal reto para la evaluación y eventual acreditación de la educación superior virtual en México es lograr la aceptación generalizada de la práctica de la evaluación externa en la modalidad virtual y asegurar la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con la que se dé inicio a su aplicación.

## OPORTUNIDADES

El inicio de la evaluación de la educación superior virtual en México, y en su momento, la acreditación, es un reto y a la vez, una oportunidad. Las condiciones actuales son propicias para probar la metodología propuesta por los CIEES y, sobre todo, impulsar que las instituciones de educación superior, con oferta académica virtual, conozcan con anticipación los criterios con los que serán evaluados eventualmente y este conocimiento sirva para aplicar estándares de calidad desde el momento del diseño de sus programas y durante su operación.

El crecimiento de la modalidad a distancia virtual en México es inminente. Las iniciativas de ECOESAD, la SEP y las de las propias instituciones harán más visible, cada día, las oportunidades abiertas a los jóvenes y poblaciones de otras edades para formarse en el nivel universitario o actualizarse en algún campo del conocimiento. Las organizaciones del ECOESAD, SEP y otras instituciones con ofertas virtuales deberán establecer las condiciones para participar lo antes posible en la evaluación externa de sus programas; en este momento sólo algunas de las instituciones del primer organismo están en condiciones de ser evaluadas por disponer de egresados; sin embargo, es preocupante que deba esperarse cuatro años, en promedio, para iniciar un proceso de evaluación de un programa que apenas inicia. Los estudiantes son los principales afectados por esta dilación. Establecer una ruta que oriente a las instituciones al inicio de operaciones o desde su propio diseño permitirá avanzar a un ritmo más veloz y así promover y garantizar la calidad de la educación ofrecida en la modalidad virtual.

De otra parte, la idea del aprendizaje para toda la vida es hoy más una necesidad apremiante que un buen deseo. No existe rama profesional alguna en la que los nue-

vos conocimientos no tengan influencias determinantes. Y la educación virtual, cuando serealiza con calidad, representa una oportunidad invaluable para lograr estos propósitos. Pero es indudable que debemos aspirar a que la formación obtenida por estos medios sea, efectivamente, de buena calidad y rinda los frutos esperados.

La formación de capital humano es una prioridad alta en las políticas públicas de México; pero, a pesar de las asignaciones presupuestales crecientes, el esfuerzo gubernamental debe aún reforzarse. La educación es una inversión, no un gasto. La viabilidad de México como país, frente a la globalización económica y a la sociedad del conocimiento, radica en la preparación de su población y no puede escatimar recursos, más bien debe destinarlos a incrementar su capital humano capaz de mejorarse a sí mismo. El esfuerzo debe dirigirse a la ampliación de los medios disponibles para que la juventud mexicana desarrolle su máximo potencial intelectual y vocacional. Y no sólo la población joven tradicional sino también la que tiene entre 15 y 64 años de edad, la misma que constituye a la población económicamente activa. La sociedad del conocimiento demanda ciudadanos capaces de mantenerse actualizados en su ámbito laboral y requieren desarrollar las habilidades que les permitan lograrlo, lo cual sólo ocurre haciéndolo.

Puede no ser lejano el día, cuando el mercado laboral exija la demostración de las competencias que dice portar un profesionista aspirante a un puesto de trabajo; y esta evidencia, por supuesto, no debe provenir de la misma institución formadora, sino de un organismo externo. La certificación de competencias laborales representa un nuevo y poco explorado escenario profesional que deberá ser atendido. La OCDE, por ejemplo, ha lanzado la iniciativa AHELO (por las siglas en inglés de *Assessment of Higher Education Learning Outcomes)*. Esta prueba pretende evaluar lo que los egresados saben y saben hacer una vez que egresan de las instituciones de educación superior. La prueba que está siendo diseñada evaluará competencias genéricas comunes a todos los estudiantes, como son: el pensamiento crítico, el razonamiento analítico, la solución de problemas y la comunicación escrita; así como habilidades específicas a las disciplinas, que en este caso, para el estudio de factibilidad en marcha, será para las áreas de economía e ingeniería; y, por último, información del contexto que permita relacionar la información obtenida con los antecedentes del estudiante y su ambiente de aprendizaje (OCDE, 2011). México participará en el estudio piloto y, al menos por el momento, las universidades autónomas de San Luís Potosí y de Yucatán, así como la Universidad de Guadalajara, ya expresaron formalmente su interés de participar (OCDE, ob.cit.).

Este escenario nos permite reflexionar sobre el devenir de la evaluación de la educación superior virtual. Puede ser que en el futuro próximo, una vez satisfechas

las necesidades propias de legalidad y funcionalidad de las modalidades, el interés de la evaluación, sea la medida en que los egresados de formaciones universitarias completas o de programas de actualización, logran desarrollar y demostrar, efectivamente, las competencias propuestas en los planes y programas de estudio, independientemente de cómo las adquirieron. Quienes sustenten los exámenes de AHELO en los años venideros no tendrán, posiblemente, ninguna restricción en cuanto a la forma cómo estudiaron; serán competentes o no. Garantizar que la gente aprenda lo que debe aprender y lo haga de una manera constructiva, duradera, socialmente responsable y capaz de estimular su actualización continua, debe estar en el radar de la evaluación de la educación superior virtual.

Las tecnologías de la información y la comunicación, bajo esta perspectiva, asumen el papel de soporte de los procesos educativos y administrativos que fueron diseñados para que las experiencias educativas conlleven, efectivamente, a que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales deseadas y el ambiente virtual les permitan realizar todas las funciones propias de la educación superior. Se debe evitar, a toda costa, invertir las prioridades y suponer que la tecnología, por sí misma, es capaz de lograr estos propósitos.

## BIBLIOGRAFÍA


Allen, E., Seaman, J. (2010). *Class diferences. Online education in the United States, 2010.* United States: Babson Survey Research Group. Disponible en: http://sloanconsortium.org/publication/survey/class_differences (Consultado en febrero, 2011).

ANUIES. (2011). Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior. Disponible en: www.anuies.mx/la_anuies/diries (Consultado en febrero, 2011).

CIEES. (2011). Consultas de programas evaluados por los CIEES al 31 de enero de 2011. Disponible en: www.ciees.edu.ms/ciees/reportesCmysql/consultas.htm (Consultado en febrero, 2011).

Facundo, A.H. (2004). *Tecnologías de Información y Comunicación y Educación Superior Virtual en Latinoamérica y el Caribe. Evolución, Características y Perspectivas.* Bogotá: UNESCO/CRESALC.

Ortiz, A. (2003). *Estudio sobre el uso de las tecnologías de la comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México.* IESALC/ANUIES.

OCDE. (2011). *Testing student and university performance globally: OECD´S AHELO.* Disponible en: http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_39263231_40624662_1_1_1_1,00.html (Consultado en febrero, 2011).

OCDE. (2011). Interview with Mrs. Luz Maria Nieto-Caraveo Professor and Academic Vice President of the Autonomous University of San Luis Potosí, and Mexican Representative in AHELO Group of National Experts (GNE). Disponible en: http://www.oecd.org/document/49/0,3746,en_2649_39263231_42592305_1_1_1_1,00.html (Consultado en febrero, 2011).

Tuirán, R. (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos.* Disponible en: http://ses.sep.gob.mx/ wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_rezagos_y_retos. (Consultado en febrero, 2011).

# El modelo de calidad peruano para la acreditación de las carreras universitarias que se dan en la modalidad a distancia

*José María Viaña Pérez*

*Doctor en Medicina. Presidente del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU).*

*Milber Ureña Peralta*

*Doctor, Ingeniero Agrónomo. Director de Evaluación y Acreditación. Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.*

## RESUMEN EJECUTIVO

La educación a distancia ha sido considerada por muchos estudiosos como una estrategia metodológica, potenciada por el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Paralelamente, la calidad de la educación superior ha venido cobrando vigencia en la multiforme realidad universitaria. Todo ello conduce a buscar los criterios que garanticen el mantenimiento de esos niveles de excelencia y los mecanismos que certifiquen ante la comunidad nacional que las ofertas son verídicas. El CONEAU ha establecido los Estándares de calidad para la Carrera Profesional de Educación en la Modalidad a Distancia, como resultado de un estudio comparativo de distintos modelos nacionales e internacionales. El Modelo de Calidad para la acreditación comprende 03 dimensiones, 09 factores, 16 criterios, 85 indicadores, 100 estándares y 238 fuentes de verificación referenciales. Se fundamenta en el enfoque sistémico, aplicando en cada uno de los procesos el ciclo: "planificar-hacer-verificar-actuar". EL Modelo está diseñado para que se convierta en un instrumento para la mejora de la calidad de las carreras profesionales universitarias en la Modalidad a Distancia y, a la vez, para un mejor control de los procesos que implementará el CONEAU para la Acreditación en la Modalidad a Distancia.

## INTRODUCCIÓN

En el año 2008 se publicó el "Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación", carreras que se dan en la modalidad presencial. Los principios y fundamentos de tal Modelo sirvieron de base para la elaboración del Modelo correspondiente a las que se dan en la modalidad a distancia.

Desde sus inicios, la Educación a Distancia ha estado prácticamente sometida a juicio, por parte de ciertos enfoques metodológicos y educativos que consideran necesario el contacto físico para garantizar aprendizajes efectivos. Ha transcurrido un siglo y medio desde las primeras experiencias que pretendían facilitar el acceso al conocimiento superando las limitaciones espacio - temporales. En la actualidad, el avance de las tecnologías digitales e Internet, fundamentalmente, están permitiendo deslocalizar y destemporalizar las fuentes del conocimiento. Lo que define esta forma de enseñar y aprender sin distancias, es la metodología empleada para promover aprendizajes de calidad (García A., 2007).[177]

En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para, según la UNESCO (2008),[178] llegar a ser: a) Competentes para utilizar las tecnologías de la información; b) Buscadores, analizadores y evaluadores de información; c) Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; d) Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; e) Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y f) Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

El docente en la Modalidad a Distancia es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a adquirir esas capacidades. Hoy en día, los docentes necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TICs; y, para ello, el órgano operador (CONEAU) prevé la creación de un mecanismo destinado a aprobar los programas de formación que cumplan con estos estándares. Además, por su misma labor, el CONEAU efectuará el seguimiento a los estándares y programas de formación de maestros ya existentes, con el objetivo de dinamizar y globalizar los resultados alcanzados en esta área, a nivel mundial.

177 García Areitio.L. (2007). De la Educación a Distancia a la Educación Virtual. Barcelona: Ariel.

178 UNESCO (2008). http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php.

Tomando en consideración las dimensiones del "Proyecto Educativo Nacional al 2021" (PEN) y "La educación que queremos para el Perú", aprobado mediante Resolución Suprema N° 0001-2007-ED, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, reafirmamos "una educación para la realización personal de todos los peruanos y una educación para la edificación colectiva de la democracia y del desarrollo del país".[179] La realidad de nuestro país nos muestra una diversidad sociocultural de oportunidades y desigualdad económica; el permanente avance de la tecnología asociada a la información y comunicación global, hace imperativo aplicar mecanismos para la mejora de la calidad de los procesos educativos, que surgen de la necesidad de superar las barreras de espacio y tiempo que demandan los procesos educativos realizados de manera presencial.

La "esencia" de la Educación reside precisamente en la posibilidad de garantizar el futuro. No hay duda de que educar es un verbo que se debe conjugar, preferentemente, en tiempo futuro (Bárcena, 1997), y para lograrlo, toda tarea educativa debe responsabilizarse de forma plena en la formación de cada persona. Pero ese futuro se enraiza en la comunidad y está localizado en el entorno en que se desarrolla la persona. Por ello, es necesario no sólo evaluar un diseño de formación, sino también, analizar la sociedad en la que se ofrece esa propuesta, y el entorno concreto para el que se está preparando a cada individuo.

Siendo conscientes de lo que aún resta por hacer, creemos que se han cumplido los objetivos esperados, gracias al trabajo de los dedicados a esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, al invalorable aporte de los que nos han antecedido a nivel latinoamericano, así como del Grupo Académico y de los especialistas de nuestras universidades que han intervenido con interés y dedicación, Dra. Nancy Olivero Pacheco y Mg. Alexis Dueñas Dávila, y todos aquéllos que, de una u otra forma, contribuyeron en la elaboración de los estándares.

## LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

La calidad, dentro del marco legal vigente, se define como el c*onjunto de características inherentes a un producto o servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas.*[180] Así, una carrera profesional de calidad define claramente su misión o propósito en función de sus grupos de interés. Estos propósitos abarcan las actividades confiadas por la sociedad.

179 Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo nacional al 2021. Lima: CNE, p. 39.

180 Presidencia de la República (2007). Decreto Supremo Nº 018-2007-ED. Reglamento de Ley Nº 28740.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) amplía esta definición en cuanto a su evaluación, involucrando más categorías de análisis:

*"La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional".*

*"La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales ".*

*"Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos".* [181]

Según la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior:

*"la calidad es el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de*

181 Artículo 11. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

*educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global. No hay un acuerdo universal sobre lo que es calidad, pero cada vez se mide más con dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación –y la planificación de ese cambio– así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. La educación no es meramente adquisición de conocimientos, sino también de herramientas, educación multicultural, uso de tecnologías, pensamiento crítico, y capacidad de aprender (después de haber obtenido el título) temas nuevos. Los objetivos que se miden en las personas que terminan la carrera no abarcan solamente su formación en las materias centrales, sino su conocimiento en materias periféricas, su motivación para investigar e innovar, y los objetivos de servicio a la comunidad. Estos son algunos de los factores más utilizados por las agencias u organismos de acreditación. Además, se mide la capacidad de participación de la población (familias, estudiantes y personal) en el proceso de acreditación. Es importante evaluar hasta qué punto la institución y el programa de estudios responde a los problemas reales de la sociedad, y a las iniciativas de la población. La acreditación mide la calidad, pero no en forma de ordenamiento jerárquico, sino respecto de niveles o estándares. Es una medida que debe complementarse con cambios organizativos y de eficacia de los programas de estudio, que lógicamente varían con el avance del conocimiento. La tendencia es que la información derivada de la acreditación de un programa se incluya en la información creciente que se coloca en la red, accesible a cualquier persona interesada. Esta información debe incluir decisiones sobre la transferencia de créditos entre instituciones acreditadas. La existencia de una acreditación favorece ese intercambio de créditos. A veces se habla de alta calidad (calidad alta), otras veces de excelencia.*[182]

Según la UNESCO (1998): "La calidad es la adecuación *del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser*".[183]

Es decir, la Misión *(Deber Ser)*, al igual que los planes y proyectos que de ella se

182 Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: RIACES.

183 Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Las referencias 8 y 10 están contenidas en: UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI. Paris: UNESCO.

deriven, son evaluados en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento *(Qué hacer)* es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados *(Ser)* son evaluados en cuanto a su eficacia.

De lo mencionado, se puede llegar a la siguiente definición operativa de la calidad de la DEA-CONEAU: *"Es la condición en que se encuentra la institución superior y sus carreras profesionales, para responder a las exigencias que demanda una sociedad que busca la mejora continua de su bienestar y que está definida por el grado de cumplimiento de tales exigencias".*

### La educación superior universitaria a distancia

La génesis de la educación a distancia en América Latina se produjo en las áreas de formación docente, educación para adultos y educación intercultural desde mediados de los 50. Recién a partir de los 70, se expandió la educación a distancia hacia los programas de formación superior.[184]

En el Perú, en lo que se refiere a educación superior universitaria, ésta se inicia con programas de capacitación de maestros durante el verano. En el 2001, existían 29 universidades que tenían algún curso en educación semipresencial para docentes de primaria o secundaria.[185]

Las universidades peruanas, tanto públicas como privadas, ofrecen programas a nivel de pregrado, especialización y postgrado, observándose una mayor oferta en los de especialización y diplomado (59 universidades), en comparación con los de pregrado (52 universidades) y postgrado (2 universidades). Asimismo, se ha venido realizando una progresiva incorporación de componentes de la enseñanza a distancia a sus sistemas académico-administrativos. Tal incorporación supone, a nivel académico, la adaptación de nuevas metodologías de enseñanza, uso de materiales educativos impresos y digitales apropiados a esta modalidad, implementación de un sistema de tutoría que acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje y de un sistema de evaluación pertinente. A nivel administrativo supone formas más flexibles de organización y gestión.[186]

---

184 Mena M., Rama C. y Facundo A. (2008). El marco regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Bogotá: UNAD.

185 Rubio G., *et al.* (2005). Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto "Centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América latina y el Caribe". Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

186 Asamblea Nacional de Rectores (2007). Propuesta de lineamientos para el desarrollo de la educación universitaria a distancia en el Perú. Obtenido en la ANR el 06 de enero del 2009: http://www.anr.edu.pe/acreditacion/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=100.

La educación a distancia en el Perú tiene como marco normativo la Ley General de Educación,[187] que en su artículo 27° dice a la letra:

> *Artículo 27°. La Educación a Distancia es una modalidad del Sistema Educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del Sistema Educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia.*
>
> *Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje.*

## EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (SINEACE)

El SINEACE es un conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, que tiene por función definir y establecer criterios, estándares y proceso de evaluación, acreditación y certificación, con el objetivo de garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad. Por tanto, las funciones del SINEACE, de cara a cumplir con esa misión, son las siguientes:

- Definir y enunciar criterios, concepto, definiciones, clasificación, nomenclatura y códigos que deberán utilizarse para la Evaluación, Acreditación y Certificación.
- Proponer políticas, programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa.
- Articular el funcionamiento de los órganos operadores.
- Promover el compromiso de los ciudadanos con la cultura de la calidad.
- Garantizar la autonomía de los órganos operadores del SINEACE.
- Informar objetivamente acerca del estado de la calidad de la educación nacional.
- Registrar entidades evaluadoras.

En ese contexto, la evaluación está a cargo de entidades evaluadoras especializadas, nacionales o internacionales, reconocidas y registradas. Para ello, la Ley

187 Congreso de la República (2003). Ley General de Educación Nº 28044.

28740 ha establecido como principios rectores de su actuación: la transparencia, la eficacia, la responsabilidad, la participación, la objetividad e imparcialidad, la ética y la periodicidad.

Cabe destacar que la fortaleza del sistema radica sobre todo en la transparencia y objetividad con que se lleven los procesos de evaluación. Con la primera se espanta a la corrupción y con la segunda se genera confianza en la sociedad. La transparencia de la información, además, es un deber de las universidades para mostrar al público sus fortalezas y debilidades, mientras que la objetividad de la evaluación se constituye como la piedra angular para el control de sus procesos académicos y administrativos.

La información a publicar de las universidades y sus programas de estudios acreditados, está referida a los estándares logrados y los valores alcanzados en los indicadores de gestión, establecidos dentro del marco del modelo de calidad correspondiente.

La Ley del SINEACE, define la acreditación como: "*El reconocimiento público y temporal de La Universidad educativa, área, programa o programa de postrado que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa*".

## EL MODELO DE CALIDAD[188]

Tomando como base el Modelo de Calidad para la Acreditación de carreras profesionales universitarias que se realizan en la modalidad presencial, se ha elaborado el Modelo de Calidad para las carreras que se dan bajo la modalidad a distancia, por lo que se preserva el enfoque sistémico, uno de los principios de calidad total, a través del cual se representan todas las interacciones de los procesos que tienen lugar en la unidad académica, y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos por la institución con la sociedad en cuanto al conocimiento creado, los profesionales formados y los servicios entregados a la comunidad. Los resultados se expresarían en la cantidad de graduados y titulados por promoción, los proyectos de investigación, extensión universitaria y proyección social realizados, las publicaciones y la percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido.

188 Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Universitarias en la Modalidad a Distancia y Estándares para la Carrera de Educación (2009). CONEAU - Perú.

Una ventaja adicional del modelo es que orienta a la carrera a realizar sus actividades bajo un enfoque de procesos, lo que facilita la evaluación de los mismos y el alcance de sus objetivos, al tener como base de su desarrollo, el principio de la mejora continua aplicando el ciclo de Deming: planificar, hacer, verificar y actuar (Figura 1).

Este modelo es el resultado de la revisión y análisis de diferentes fuentes de información, del ámbito legal y técnico, como normas, reglamentos, modelos de calidad, guías, libros y artículos sobre criterios y estándares de calidad existentes en la región, sobre todo aquéllos provenientes de países iberoamericanos y, del ámbito nacional: Asamblea Nacional de Rectores y universidades.

El modelo cuenta con 03 dimensiones, 09 factores, 16 criterios, 85 indicadores y 238 fuentes de verificación referenciales (Figura 2). Las dimensiones son: gestión de la carrera profesional, formación profesional y servicios de apoyo para la formación profesional, que permiten diferenciar los niveles de actuación y facilitan su aplicación, sin menoscabo de la importancia de cada factor a evaluar.

La gestión de la carrera profesional está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa, incluyendo mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de su misión y objetivos, así como también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua.

La formación profesional, que materializa las funciones de la universidad, está orientada a evaluar la actividad formativa del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, así como sus resultados que están reflejados a través de su inserción laboral y su desempeño.

La tercera dimensión, referida al apoyo para la formación profesional, constata la capacidad de gestión y participación de los recursos humanos y materiales como parte del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cada uno de los factores, criterios e indicadores del Modelo de Calidad para la Acreditación de las carreras profesionales universitarias en la modalidad a distancia, se establecieron tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional, así como otros documentos relacionados con la realidad nacional, evolución de los estudios superiores en el país y el mundo, competitividad y responsabilidad social. En tal sentido, se espera que la evaluación de la calidad tenga en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, gestión administrativa, financiera y de recursos, y sus resultados, el sustento para la mejora continua de la formación profesional del individuo, que lo lleve a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

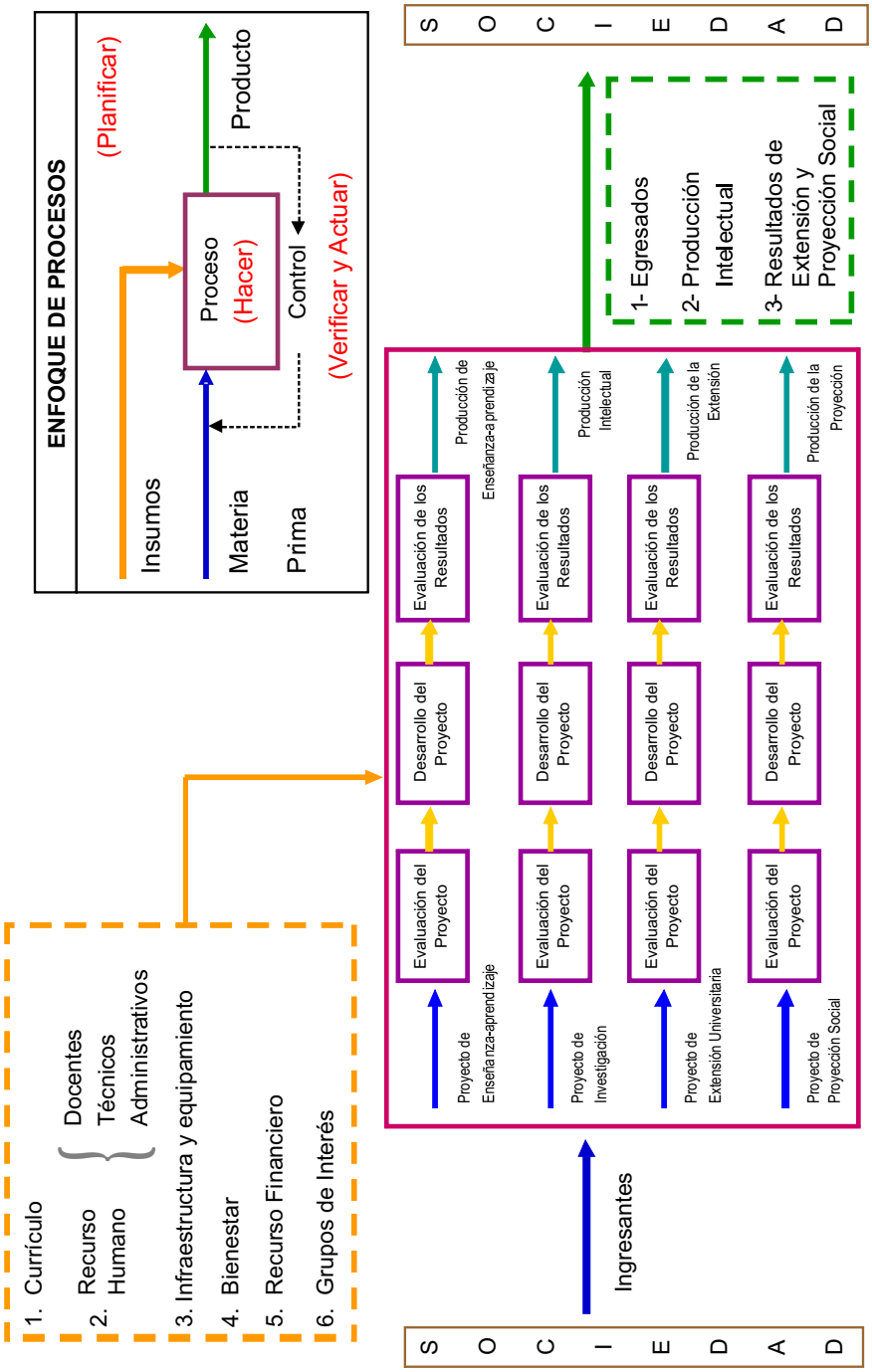



**Figura 1.** Proceso de formación profesional.

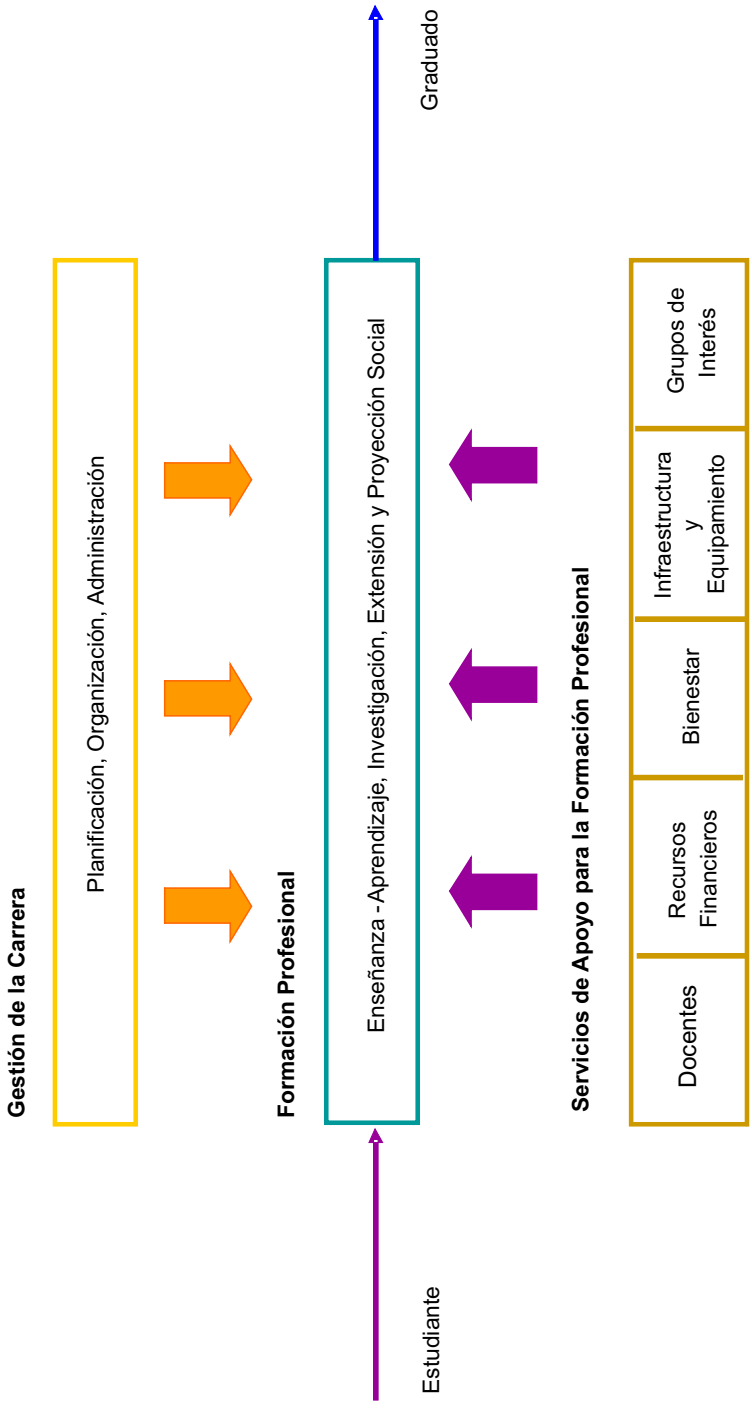



**Figura 2.** Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias.

Cuadro 1

**ESTRUCTURA DEL MODELO DE CALIDAD PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA Y ESTÁNDARES PARA EDUCACIÓN**

| Dimensión | Factor | Criterio | Número de indicadores | Número de Estándares |
|---|---|---|---|---|
| Gestión de la carrera. | Planificación, organización, dirección y control. | Planificación estratégica. | 5 | 5 |
| | | Organización, dirección y control. | 9 | 9 |
| Formación profesional. | Enseñanza - aprendizaje. | Proyecto educativo.- Currículo. | 13 | 13 |
| | | Estrategias de enseñanza-aprendizaje. | 2 | 2 |
| | | Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. | 4 | 6 |
| | | Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora. | 1 | 2 |
| | | Estudiantes y egresados. | 8 | 11 |
| | Investigación. | Generación y evaluación de proyectos de investigación. | 7 | 9 |
| | Extensión universitaria y proyección social. | Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección Social. | 8 | 10 |
| Servicios de apoyo para la formación profesional. | Docentes. | Labor de enseñanza y tutoría. | 10 | 11 |
| | | Labor de investigación. | 5 | 5 |
| | | Labor de extensión universitaria y de proyección social. | 3 | 3 |
| | Infraestructura y equipamiento. | Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar. | 2 | 2 |
| | Bienestar. | Implementación de programas de bienestar. | 3 | 6 |
| | Recursos financieros. | Financiamiento de la implementación de la carrera. | 3 | 3 |
| | Grupos de interés. | Vinculación con los grupos de interés. | 2 | 3 |
| **3** | **9** | **16** | **85** | **100** |

Elaborado por DEA-CONEAU, 2009.

La estructura del modelo para las carreras universitarias y los estándares para la carrera de Educación se presentan en el Cuadro 1. También se pueden encontrar en http://nopcrea.net63. net/estandares_coneau.pdf.

### Principios que orientan el Modelo de Calidad

- **Adecuación.** Es la adaptación de los medios a los fines; como el ajuste de los procedimientos para el logro de los objetivos.
- **Coherencia.** Es el grado de correspondencia existente entre lo que se declara y lo que efectivamente se realiza.
- **Eficacia.** Es la relación entre el resultado alcanzado y el planificado, siendo la capacidad para cumplir en el lugar, tiempo, calidad y cantidad los objetivos programados.
- **Eficiencia.** Es la relación entre lo alcanzado y lo utilizado, siendo la capacidad para lograr los objetivos programados con el mínimo de recursos disponibles y tiempo, logrando su optimización.
- **Equidad.** Es el reconocer y otorgar lo que le corresponde a alguien o algo.
- **Idoneidad.** Es la capacidad para cumplir a cabalidad funciones establecidas.
- **Integridad.** Es hacer con honradez y rectitud las acciones que conlleven al cumplimiento de los objetivos programados.
- **Pertinencia.** Es la capacidad para responder a las necesidades y demandas establecidas.
- **Responsabilidad.** Es la capacidad para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de las acciones.
- **Transparencia.** Es la capacidad para dar a conocer abiertamente las acciones que se realizan y los resultados obtenidos.
- **Universalidad.** Es cuando alguien, o algo, es común a todos; como la generación y aplicación del conocimiento que no tiene límite geográfico, social, ideológico, étnico ni religioso.

## ALCANCES DEL MODELO DE CALIDAD

En el Modelo de Calidad para la Acreditación de las carreras profesionales universitarias en la modalidad a distancia, se consideran los factores comunes a todas las carreras, estableciéndose los criterios e indicadores correspondientes, así como fuentes de verificación referenciales, que proporcionan el marco general para la evaluación de las características de cada una de las carreras profesionales;

así mismo, se presenta como complemento al modelo, un glosario en el cual se amplían los conceptos descritos en el documento.

A partir del Modelo de Calidad cada carrera profesional tendrá sus correspondientes estándares de acreditación, los que pueden ampliarse en número de acuerdo a su naturaleza. Del mismo modo se pueden utilizar documentos o fuentes de verificación adicionales a las que se proponen.

Conviene precisar que no se trata de tener un modelo que uniformice a las diferentes carreras profesionales, sino establecer un marco general donde se pueda tener referentes de calidad comunes que contribuya al sistema de aseguramiento de calidad nacional y facilite el desarrollo de sus procesos, tales como la autoevaluación y la evaluación externa, entre otros; lo que a nivel operacional sería lo concerniente a la identificación, recolección y análisis de información indispensable, para el establecimiento de una línea base de calidad que permita el posterior seguimiento de su evolución que conlleve a su mejora.

La Ley del SINEACE, define la acreditación como: "*El reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa*".[189]

Al amparo de tal definición, es que el modelo de calidad se constituye en el referente contra el cual se contrastará la carrera profesional en la modalidad a distancia para determinar su calidad, la que inicialmente, como resultado de la primera autoevaluación, estará definida como "línea base de calidad", a partir de la cual la Unidad Académica que gestiona la carrera plantearía el plan de mejora con metas establecidas para los estándares que no se cumplan.

189 Congreso de la República. (2006). Ley 28740: Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Título I, Artículo 11.

# Orientaciones generales de la política pública en términos de la calidad de la educación a distancia en Puerto Rico[190]

*Juan Meléndez Alicea*

*Doctor. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras*

*Carmen Pacheco Sepúlveda*

*Doctora. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras*

La regulación de la educación a distancia en Puerto Rico está bajo la responsabilidad de dos entidades: el Consejo de Educación Superior (CES) de Puerto Rico y la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE). La primera se encarga de licenciar instituciones, mientras la segunda se encarga de acreditarlas, ya que en Puerto Rico éstos son dos procesos distintos. Aunque ambas agencias tienen consideraciones distintas y tienen diferentes estándares que regulan los criterios de calidad, la educación a distancia no es tratada distinta a la educación presencial.

El CES declara que la política pública de Puerto Rico es que el gobierno debe ser responsable de fomentar y garantizar la educación, además de promover la diversidad educativa que se brinda a los ciudadanos. Esto hace responsable al gobierno de garantizar que las instituciones de educación que operan bajo su jurisdicción, cumplan con los estándares establecidos independientemente de la modalidad.

Para estos efectos, el gobierno estableció una agencia reguladora conocida como el Consejo de Educación. Esta entidad cuenta con un plan de organización, que al momento de publicar este capítulo está en proceso. Esta nueva estructura

190 Nota: Los autores quieren agradecer la colaboración de Marla Echevarría en la redacción de este capítulo.

gubernamental, que fue creada por legislación el 30 de junio de 2010, une al Consejo de Educación Superior de Puerto Rico y al Consejo General de Educación (CGE) de Puerto Rico.

Aunque el CES y el CGE se ubican bajo el nuevo Consejo de Educación, ambas estructuras, que existían antes, continúan sus funciones reguladoras de verificar la calidad de las instituciones de educación y sus programas educativos en todos los niveles académicos. Uno de los principios fundamentales de esta política pública es asegurar que las instituciones y los programas de estudio cumplan con los estándares de la comunidad académica y profesional.

El Gobierno reconoce que la educación pública tradicional no es la única opción que tienen los ciudadanos para asegurar el acceso a los procesos de enseñanza y de aprendizaje formal. Por eso, el Gobierno debe fomentar la diversidad educativa en los procesos de evaluación, en el trámite de expedir licencias y de acreditación de las instituciones de educación. Esto implica que la función del Estado es vigilar que la oferta académica y cómo esta oferta, cumple con los requisitos de rigurosidad, para que los egresados puedan contribuir como ciudadanos productivos, y enfrentar exitosamente el ámbito laboral y profesional de este mundo cambiante.

En Puerto Rico existen 47 instituciones postsecundarias públicas y privadas. 8 de éstas son públicas y 39, privadas. Todas están reconocidas y autorizadas por el Consejo de Educación Superior. Una de las públicas, la Universidad de Puerto Rico, es una institución centenaria que cuenta a su vez con once unidades académicas, la cuales ofrecen una gran diversidad de programas y de grados académicos.

Entre las otras instituciones públicas se encuentran corporaciones y otras afiliadas a entidades: la Escuela de Artes Plásticas, la Corporación para el Conservatorio de Música de Puerto Rico, el Colegio Tecnológico de San Juan, el Colegio Universitario de Justicia Criminal de Puerto Rico, y el Instituto Tecnológico de Puerto Rico del Departamento de Educación.

Algunas de las universidades privadas con las que cuenta el país son la Universidad Interamericana de Puerto Rico, el Sistema Universitario Ana G. Méndez, Universidad del Sagrado Corazón y Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Estas instituciones cuentan con una o más de una unidad académica, que suman un total de 117 unidades académicas universitarias distribuidas a través de Puerto Rico.

Para asegurar el cumplimiento de la misión del Estado, de garantizar que las instituciones de educación, cumplan con los requisitos que facilitan la adecua-

ción y la calidad de los ofrecimientos académicos, se establecieron leyes y reglamentos que encaminan los procesos de acreditación. Esto permite la libertad que le corresponde a la comunidad académica de promover sus iniciativas, ideas y conceptos compatibles a su misión, metas y objetivos.

## PROCESO DE LICENCIAMIENTO

El licenciamiento es compulsorio para toda aquella Institución de Educación Superior que desea otorgar certificados, títulos, diplomas o reconocimientos de aprobación de programas de estudio en dicho nivel. La primera licencia se otorga por un periodo no mayor de cinco (5) años, mientras que la Renovación puede ser válida por periodos entre cinco (5) a diez (10) años, siempre y cuando cumpla con los requerimientos establecidos.

Se mantiene separada la función de acreditar y de licenciar, con reglamentos separados para el ejercicio de estas funciones y el cumplimiento de los propósitos del Plan.

Los criterios objetivos para el licenciamiento se limita en:

1) Información administrativas de la institución, definiendo su junta de directores, los ejecutivos y otros funcionarios e identificar el tipo de organización.
2) Las credenciales académicas de la facultad que pertenece a la institución, considerando la naturaleza y objetivos que caracterizan a esa institución. Estos deben poseer:
   a) Certificado de maestro, expedido por el Departamento de Educación de Puerto Rico.
   b) Los grados académicos y experiencia profesional compatibles para las áreas de competencias.
3) Poseer permiso de uso de las facilidades y tener instalaciones adecuadas para sus propósitos.
4) Evidenciar el cumplimiento con los permisos requeridos por las agencias federales.
5) Tener y evidenciar solvencia económica.
6) Demostrar la filosofía, misión y objetivos, la existencia de un programa académico o plan educativo, un currículo.
7) Evidencia reglamentación académica en: asuntos académicos, asuntos estudiantiles, asuntos administrativos y asuntos fiscales.

## PROCESO DE ACREDITACIÓN

Las instituciones de educación superior pueden operar solamente con la licencia del CES. Sin embargo, si quieren recibir fondos del Gobierno para ofrecer becas y préstamos, deben contar con las debidas acreditaciones. Además, una acreditación distingue y reconoce públicamente a una institución como cumplidor con unos estándares de calidad educacional. La misma le provee confianza al estudiante de que la institución opera dentro de una base financiera cómoda, sus programas han sido aprobados, sus profesores están cualificados, las facilidades y el equipo son adecuadas, mantienen políticas establecidas de reclutamiento y admisión y sus comunicados y promociones son confiables.

Por la situación colonial de Puerto Rico, las acreditaciones siguen el modelo norteamericano. Esto implica que la acreditación no es otorgada por una agencia central de índole gubernamental, y sí por una de seis agencias regionales estadounidenses de naturaleza privada de que tienen el aval del ministerio de educación norteamericano. Estas agencias consideran a las universidades como sus miembros. A su vez, los miembros de estas agencias se consideran pares, y la acreditación se otorga cuando un comité de los pares examina un auto-estudio que completa la institución y que se somete a una vista del comité para constatar el cumplimiento con sus estándares de calidad. El proceso de desarrollo del auto-estudio puede durar varios años y la visita del comité de pares puede durar varios días.

Cada una de las agencias acreditadoras ha desarrollado sus propios criterios de calidad, aunque comparten las mismas dimensiones de evaluación del aprendizaje del estudiante, evaluación de la efectividad institucional y evaluación del proceso de planificación estratégica. Todas ponen énfasis en la demostración concreta de evidencias. La agencia regional a la que pertenece Puerto Rico no es del sur de los Estados Unidos, sino norteña, la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE). Aparte, existen acreditaciones profesionales que pueden aplicar a escuelas y facultades especializadas como medicina, leyes e ingeniería.

La MSCHE es una organización voluntaria y no gubernamental que examina a las instituciones que componen sus miembros de forma holística y no examinan a programas particulares. El gobierno norteamericano le da unos reconocimientos y privilegios especiales a sus organizaciones regionales de acreditación: si las universidades son acreditadas por ellas, pueden recibir fondos estadounidenses destinados a la educación. En otras palabras, si un estudiante está matriculado en una institución universitaria con acreditación de la agencia regional correspon-

diente, puede recibir su beca federal para estudios si cualifica; pero si la institución no está acreditada, el estudiante no puede solicitar este tipo de beca. Lógicamente, todas las instituciones universitarias en Puerto Rico buscan la acreditación de la Middle States Commission on Higher Education.

Por ser una organización de miembros, una institución nueva solicita la membrecía. Con la solicitud comienza el proceso de redactar un autoestudio. Dentro de aproximadamente tres años, un comité evaluador de pares visita la institución para constatar la información en el autoestudio. Si la visita es positiva y su institución es aprobada para membresía, su primera acreditación es válida por cinco (5) años. Después de la primera reválida, las acreditaciones subsiguientes son válidas por diez (10) años.

¿Qué debe contener el autoestudio? Lo primordial es tener una misión apropiada para la educación superior. También, debe explicar cómo cumple con esa misión. Segundo, debe tener unas declaraciones claras y apropiadas de las metas institucionales, incluyendo metas sobre el aprendizaje estudiantil. También debe explicar cómo cumple con esas metas. Tercero, debe aclarar las condiciones en que opera y los procedimientos que utiliza para alcanzar su misión y sus metas. Cuarto, debe explicar la forma de evaluar su efectividad institucional y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Además, debe explicar cómo usa estos datos para mejorar. Quinto, debe exponer sobre su personal y explicar cómo está organizado para continuar con sus operaciones. Finalmente, debe explicar cómo cumple con los estándares de la MSCHE, según expresada en su documento Characteristics of Excelence.

Los primeros 2 de los 14 estándares, según el documento Characteristics of Excelence, se relacionan con la misión, metas y planificación de la institución. El primer estándar busca una claridad en su definición dentro del contexto de la educación superior. El segundo estándar atiende el asunto de la planificación, distribución de los recursos y la renovación institucional. Aquí se presentan los planes estratégicos y una distribución de recursos basándose en la misión y los objetivos institucionales. Se espera que se desarrollen objetivos y actividades para lograr su misión y metas. También se busca que se utilicen los resultados de sus evaluaciones para la renovación institucional.

El tercer estándar se dedica a los recursos humanos, los financieros, los técnicos, las facilidades físicas y otros recursos necesarios para alcanzar la misión y los objetivos de la institución. Los próximos dos estándares se relacionan con el sistema de gobierno de la institución y la definición de quienes componen los cuerpos rectores. El cuarto estándar busca un cuerpo de gobierno que sea activo y con

suficiente poder decisional para establecer políticas y desarrollar sus recursos. El quinto estándar busca una estructura administrativa que facilite el aprendizaje y que fortalece la gobernanza de la institución.

Los próximos dos estándares se relacionan con la integridad y el sistema de evaluación institucional. El sexto estándar busca una operación ética, mientras el séptimo estándar busca que la institución esté implantando un sistema que evalúa su efectividad en alcanzar su misión y metas.

Los estándares ocho al once se relacionan con la efectividad académica de la institución: el octavo trata sobre el proceso de admisión y retención de los estudiantes, mientras el noveno es sobre los procesos de apoyo al estudiante para que pueda tener éxito; el décimo, sobre la facultad y lo apropiado que son para los programas institucionales; el undécimo estándar es sobre la oferta académica, en especial sobre su coherencia, contenido y rigor.

El estándar doce se relaciona con el dominio de las destrezas y conocimientos generales como la comunicación, razonamiento científico y cuantitativo, análisis crítico y competencias tecnológicas. El estándar trece busca la congruencia de las actividades educativas relacionadas con la misión y metas institucionales.

El último estándar, el catorce, es uno de los más importantes y se relaciona con la evaluación del aprendizaje estudiantil. Este estándar quiere asegurar que al graduarse, el estudiante haya desarrollado los conocimientos, destrezas y disposiciones apropiados. Estos estándares del MSCHE se particularizan según las pautas que se expresan en el documento Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning). Esta guía se compone de nueve características o atributos relacionados a una educación a distancia de excelencia y fue desarrollada por la Council of Regional Accrediting Commissions (C-RAC). El propósito de la guía es asistir a las universidades a planificar programas a distancia y proveer un marco conceptual para desarrollar esta modalidad.

Esta guía, a su vez, es el producto de la revisión de otras dos guías publicadas anteriormente: Evidence of Quality in Distance Education Drawn from Interviews with the Accreditation Community un informe del 2006 preparada por la United States General Accounting Office, y Best Practice Strategies to Promote Academic Integrity in Online Education, que fue preparada por la Western Interstate Commission for Higher Education Cooperative for Educational Technologies (WCET).

La primera de las características en la guía busca identificar cuan apropiada es la metodología con relación a la misión y metas de la institución. Esta característica es relacionada con el primer estándar de la MSCHE. La segunda característica

trata sobre los planes institucionales para desarrollar y sostener una oferta de aprendizaje en línea. Esta característica se relaciona con el segundo estándar de la MSCHE.

La tercera característica de la guía pide que el programa en línea se incorpore al sistema de gobierno y supervisión académicos. Este punto corresponde al cuarto estándar de la MSCHE. La cuarta característica pide que la coherencia y amplitud del currículo sea comparable a la rigurosidad que se ofrece en programas tradicionales.

La quinta característica pide que la institución evalúe la efectividad de la oferta a distancia para asegurarse que las metas de aprendizaje se estén alcanzando. La sexta característica exige que la facultad que facilita el aprendizaje y que evalúa sea cualificada y apropiada. La séptima característica pide que los servicios de apoyo al estudiantes sean efectivos. La octava característica pide que los recursos financieros y la infraestructura sean apropiados para apoyar el programa a distancia. Finalmente, la novena característica pide que la institución conduzca sus operaciones de forma ética.

# El aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia

*Altagracia López Ferreiras*

*Ed.D. Directora del Centro de Innovación en Educación Superior del Instituto Tecnológico de Santo Domingo*

## INTRODUCCIÓN

La calidad es, sin lugar a dudas, uno de los principales desafíos que tienen que enfrentar el Sistema de Educación Superior de la República Dominicana y sus instituciones. Desde hace más de dos décadas, distintos sectores y actores están exigiendo a la educación, en todos sus niveles y formas, eficacia, eficiencia, relevancia y transparencia, de forma que hagan bien lo que definieron que iban a hacer a partir de su misión, visión, filosofía y planes de acción. En la base de esta preocupación por la calidad se encuentran diferentes elementos del contexto, entre los que es oportuno destacar la expansión vertiginosa de la población estudiantil y de las instituciones, lo cual ha generado una secuela de brechas que para ser superadas requieren un esfuerzo sostenido de aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, aunque el camino de mejoramiento de la educación superior es complejo, desde la perspectiva de la evaluación institucional, este artículo presenta una mirada esperanzadora para la calidad del sistema de educación superior dominicano. Esto es así, en razón de que con la aprobación, en el 2001, de la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Ley 139-01) y la puesta en marcha de las normativas que le dan operatividad, se cuenta con un marco de políticas para la calidad de la educación superior, la ciencia y la tecnología, en el cual se conceptúa la calidad, se establecen mecanismos para asegurarla, se precisan los objetivos, los criterios y las consecuencias de la evaluación de la calidad para las instituciones, así como también de la acreditación, entre otros aspectos.

Tal como se destaca en el desarrollo de este artículo, la búsqueda de la calidad fundamentada en dimensiones, criterios e indicadores se ha articulado en la educación superior dominicana desde diferentes vías: El Estado, a través del Ministe-

rio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, agencias privadas de acreditación y desde las propias instituciones, algunas de las cuales han generado una cultura favorable a procesos de evaluación.

Para tener una idea de la dimensión del crecimiento de las instituciones, en 1961 existía una universidad y al inicio de 2011, el sistema de educación superior dominicano está conformado por 45 instituciones de carácter público y privado. De estas instituciones, únicamente cuatro (4) declaran, en la resolución que las crea o en los documentos en que se fundamenta su aprobación, que son de modalidad semipresencial o a distancia. El 71% (32) son universidades, el 22% (10) son institutos especializados de Educación Superior y el 6% (3), institutos técnicos de Estudios Superiores.

## CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: MARCO LEGAL DE LA EVALUACIÓN Y DE LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA

La preocupación del Estado por la calidad de la educación superior en la República Dominicana se hace explícita desde los inicios de la década de los ochenta, ante el crecimiento de este nivel educativo sin normativas que guiaran su desarrollo. En este contexto, en el año 1983, el Poder Ejecutivo, mediante el Decreto 1255-83, crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) como organismo oficial responsable de la regulación y del control de la calidad de las instituciones de educación superior del país. Es importante destacar que, aunque con el paso de los años este Decreto resultó insuficiente como garantía de la calidad, en su momento jugó un papel esencial para la creación de instituciones y programas de educación superior. Además, a partir de esta normativa se establece la evaluación quinquenal de las instituciones con el propósito de comparar los resultados alcanzados con los objetivos y criterios, mediante los cuales la institución fue aprobada.

El 13 de junio de 2001 se promulga la Ley 139-01 que norma la educación superior dominicana y la articula con la ciencia y la tecnología. Este marco legal crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, establece directrices y normativas para su funcionamiento y desarrollo, así como también los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman (Art. 1). Desde los considerandos iniciales, la Ley destaca que la educación superior es una función pública que responde a intereses generales de la nación y que corresponde al Estado Dominicano su regulación, al tiempo que éste debe velar por su normal y correcto funcionamien-

to, para lo cual crea el Ministerio (antes del 2010 se denominaba Secretaría) de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MEESCYT), como el organismo rector del sistema.

En cumplimiento a lo establecido en la Ley 139-0 1, el MEESCYT ha otorgado prioridad a la elaboración de normativas y reglamentos que orienten el desarrollo y funcionamiento del Sistema en un marco de calidad y de pertinencia. En este momento, vinculadas al tema que nos ocupa, se cuenta con reglamentos y normativas para las instituciones de Educación Superior, para la Evaluación de la Calidad de las instituciones de Educación Superior, de instituciones y programas de Educación Superior a Distancia, de evaluación para las bibliotecas de las instituciones de Educación Superior, de instituciones y programas del Nivel Técnico Superior, de los estudios de grado y de los estudios de postgrado. La Ley y sus reglamentos pueden ser consultadas en www.seescyt.gov.do.

Tanto en la Ley 139-01, como en los reglamentos que le dan operatividad, se describen los aspectos relativos a la calidad, a la evaluación y a la acreditación de la educación superior. La Ley dedica sus Capítulos VI (Artículos 55 al 62), VII (Artículos 63 al 77) y VIII (Artículos 78 al 83) a definir políticas, aproximarse a concepciones y plantear mecanismos para el aseguramiento de la calidad y para la acreditación de las instituciones de educación superior. En la ruta del mejoramiento del sistema y de las instituciones que lo conforman, este marco legal propone generar una cultura que propicie y desarrolle la calidad como proceso continuo e integral (Art. 55), a partir de múltiples y variadas dimensiones en aspectos tanto de carácter cualitativo como cuantitativo (Art. 56).

Por su parte, la evaluación a partir del marco legal de la educación superior dominicana debe ser un proceso continuo y sistemático, cuyo "propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, determinar la pertinencia, la eficiencia, la eficacia y establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional" (Art. 63). Asimismo, los objetivos de la evaluación están encaminados al fortalecimiento institucional y de la credibilidad del Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, a partir de procesos efectivos de toma de decisiones, rendición de cuentas y de una visión prospectiva que permita dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

La evaluación de la calidad de la educación superior dominicana, conforme lo establece la Ley 139-01, puede ser global o parcial, interna o externa, según el alcance o según en quien recaiga la responsabilidad de su organización y de la

conducción, respectivamente (Artículos 65 y 66). Al referirse a las evaluaciones externas, el artículo 70 distingue las que realiza el Estado a través del MESCyT, entre las que se encuentra la evaluación quinquenal, y las que realizan instituciones evaluadoras privadas reconocidas y que integran en el proceso a pares académicos, como aquellas llevadas a efecto con fines de acreditación.

La evaluación parcial a nivel de la educación superior, a partir de la Ley (Art. 65), está dirigida a determinar la pertinencia, la eficacia y la calidad de un área o programa. Un ejemplo de estas evaluaciones parciales es la realizada por el MESCYT a los programas de formación de las diez (10) Escuelas de Medicina del país, las cuales ofrecen su docencia en la modalidad presencial. Estas evaluaciones se realizan en forma sistemática desde el año 1999, con el propósito de lograr la certificación por parte del Comité Nacional sobre la Educación y la Acreditación Médicas Extranjeras (NCFMEA), la cual determina si los estándares de la acreditación usados por República Dominicana para evaluar los programas educativos médicos que llevan al título de médico o al grado equivalente en el país, son comparables a los estándares de la acreditación usados para evaluar la educación médica en los Estados Unidos. La equivalencia permite que las instituciones de Educación Superior que poseen Escuelas de Medicina Acreditadas sean receptoras de estudiantes con fondos federales de los Estados Unidos y que nuestros egresados puedan insertarse en el área laboral de los Estados Unidos. El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) es el organismo autorizado a presentar anualmente los informes sobre la situación de las Escuelas de medicina del país ante el NCFMEA.

Asimismo, la Ley 139-01 considera la acreditación como "un reconocimiento social e institucional, de carácter temporal, mediante el cual se da fe pública de los méritos y el nivel de calidad de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Implica un proceso de evaluación voluntaria, realizado por entidades acreditadoras, que culmina con la certificación de que la institución o programa evaluado cumple con estándares de calidad preestablecidos" (Art. 78). De igual manera, este marco normativo establece que las agencias acreditadoras "son asociaciones privadas de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, creadas de conformidad con las leyes nacionales, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las instituciones de educación superior a través del autoestudio y la acreditación" (Art. 80).

En adición a la evaluación y la acreditación, el marco legal de la educación superior dominicana prevé otros mecanismos para asegurar la calidad referidos a

la creación de un sistema de carrera académica (Art. 58), la aplicación por el MESCyT de una prueba diagnóstica de orientación y medición a los estudiantes que ingresan a la educación superior (Art. 59) y la realización de consultas, por parte de las Instituciones al momento de diseñar y revisar los planes de estudio, tanto a los gremios profesionales relacionados con las disciplinas y carreras correspondientes como con los sectores empresariales y de servicios en los cuales sus egresados se insertan (Art. 60).

## POLÍTICAS Y NORMATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DOMINICANA

El Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia de República Dominicana fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT), el 11 de diciembre de 2007. Hasta el momento de puesta en vigencia de esta normativa las instituciones a distancias funcionaban al amparo de las reglamentaciones generales, sin una guía particular que diera respuesta a las especificidades de esta modalidad. Las instituciones de educación superior que funcionen en la República Dominicana bajo la modalidad educativa a distancia deben cumplir, además de lo establecido en este Reglamento, con lo estipulado en la Ley 139-01, el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior, las normativas para estudios de nivel técnico superior, de grado (pregrado) y de postgrado.

Estas normativas expresan las aspiraciones del MESCyT en relación a que las políticas y directrices emanadas del CONESCyT promuevan, desde el Estado, una visión proactiva y motivadora de cambios, a fin de fortalecer el sistema y las instituciones que lo conforman y de contribuir con una educación superior de calidad e inclusiva. Por ello, este reglamento reconoce el "papel que juega la educación mediada en momentos en que la sociedad demanda una revalorización y un mayor acceso al conocimiento, como elemento esencial para un desarrollo científico y tecnológico sostenible" (Presentación, p. 8). De igual manera, considera que "los avances en las ciencias y en las tecnologías de la información y la comunicación, ofrecen plataformas, estrategias y recursos de probada efectividad, favorables al aprendizaje autónomo y al desarrollo de procesos educativos de calidad, que aseguren la formación de profesionales en la modalidad a distancia, con las competencias, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades sociales, el desarrollo humano y el crecimiento de los sectores económicos-sociales de la nación dominicana" (Considerandos, p.10). En este contexto, el

Estado, a través del MEESCYT, juega un papel esencial para impulsar, fortalecer y consolidar modalidades educativas a distancia en las instituciones en correspondencia con su finalidad, misión, valores y objetivos (Art. 2).

Siempre, ante las normativas nos interpela el hecho de ¿para qué legislar? Parece sensato pensar que todo marco normativo debería impulsar el fortalecimiento del ámbito que legisla, facilitar el mejoramiento continuo y la pertinencia en las realizaciones. Por ello, es importante destacar que el artículo 4 de este reglamento expresa que el mismo, busca ofrecer los lineamientos filosóficos, pedagógicos, administrativos y tecnológicos para el efectivo desarrollo y fortalecimiento cualitativo de la educación superior a distancia.

Parte también del supuesto de que "la educación a distancia constituye una opción formativa que se está utilizando con óptimos resultados, en los países desarrollados y en vías de desarrollo como el nuestro. En efecto, los avances alcanzados favorecen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para el establecimiento de entornos virtuales de aprendizaje y de entornos semipresenciales, donde si se cumplen los requisitos pedagógicos, psicológicos, tecnológicos y científicos, los estudiantes alcanzan las competencias previstas en el perfil profesional correspondiente" (Párrafo del Artículo 7).

Entendemos pues que la existencia de una normativa particular para la educación superior a distancia contribuye a su fortalecimiento y desarrollo, al tiempo que representa una motivación y un reconocimiento a la formación de calidad ofertada bajo esta modalidad. El propio reglamento en el artículo 31 reconoce el potencial de las modalidades educativas no presenciales e invita a promover una cultura institucional que favorezca el uso y la aplicación de las tecnologías al servicio del talento humano. Asimismo, este marco regulatorio establece en el párrafo del artículo 30, que las instituciones de educación superior a distancia de conformidad con la Ley 139-01, tienen la facultad de expedir títulos académicos con igual fuerza, alcance y validez, que los emitidos por la educación superior presencial.

La primera universidad dominicana de educación a distancia surge en 1995. Por tanto, en la República Dominicana la utilización de la virtualidad a nivel superior es reciente y operó, hasta el 2008, en el marco de las normativas generales emanadas del Ministerio. Este reglamento está estructurado en torno a tres ejes articuladores, tratando de armonizar lo conceptual-normativo y lo operativo-normativo. Un primer eje que conceptualiza la misión, los objetivos y valores que debe tener la educación superior a distancia. Un segundo eje, que ofrece lineamientos generales para las instituciones con la modalidad a distancia, los requeri-

mientos para la creación, aprobación y funcionamiento de las instituciones y programas de educación superior a distancia. Un tercer eje, dedicado a aspectos vinculados a la gestión de la educación a distancia.

Este reglamento establece, además, lineamientos para la creación y el funcionamiento de instituciones de educación superior que operan en su totalidad bajo la modalidad a distancia, con cualquier medio, incluyendo la educación virtual, para las semipresenciales y también para las presenciales que tienen programas a distancia. Una debilidad, común en los sistemas educativos a nivel superior, es que legislan ampliamente la apertura de las instituciones, pero no plantean directrices claras para el funcionamiento. Sabemos que para tener programas académicos e instituciones de calidad debemos prestar atención a la gestión; por ello, es oportuno que estas normativas planteen directrices para una gestión efectiva en términos de los actores que intervienen en los diferentes procesos del quehacer institucional y de los recursos necesarios para consolidar ofertas de calidad y pertinencia.

Un aspecto que enfatiza este reglamento es que las instituciones, al momento de solicitar al MESCyT su aprobación para operar, deben tener definido el modelo educativo a utilizar para la docencia. Según lo indicado en el artículo 33, el modelo educativo comprende la descripción del modelo pedagógico que integra los componentes de la educación a distancia, para el logro de la misión, visión y objetivos de la institución y mediante el cual se desarrollará el proceso formativo, que incluye:

- Los principios teóricos y valores a potenciar para lograr el aprendizaje.
- La metodología y la interacción profesor-estudiante.
- Los recursos de aprendizaje, los medios y las tecnologías a utilizar.
- La descripción general del sistema de evaluación de los aprendizajes.

Se espera, según lo establece el artículo 65, que el modelo educativo posea las siguientes características: un proceso educativo centrado en el estudiante y su aprendizaje, un personal docente que es guía y mediador del proceso enseñanza aprendizaje, un sistema de tutorías que potencie la interactividad y garantice la atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la articulación del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios, la utilización de recursos de aprendizaje diversos y la evaluación continua e integral que combine evaluaciones presenciales y a distancia.

Este marco normativo considera, en el artículo 53, que para cumplir con su misión, fines y objetivos, las instituciones que ofertan programas bajo la modali-

dad a distancia deben tener en adición al personal docente, directivo, académico y administrativo, un personal técnico especializado y de apoyo que potencie un quehacer académico innovador, pertinente y de calidad.

El Capítulo XI (artículos 54 a 59) está dedicado a la participación estudiantil y las responsabilidades de los estudiantes. Se considera que la educación a distancia a nivel superior debe estar dirigida a una población que posea madurez, experiencia, capacidad y actitud positiva hacia el aprendizaje autónomo, mediante el estudio independiente (Art.54), para lo cual deben recibir un servicio educativo de calidad, contar con espacios de aprendizaje a distancia, tener acceso a recursos de información, de tecnología y de comunicación. De igual importancia, señala el reglamento, es contar con el equipamiento y los materiales adecuados a los requerimientos del aprendizaje mediado. Se asume la participación de los estudiantes en los procesos de gestión, curriculares, de investigación, de servicio y de evaluación institucional y docente como elemento esencial para el mejoramiento continuo y el prestigio de esta modalidad de formación (Art. 55).

Este reglamento asume que en los programas de educación a distancia se debe ofrecer la oportunidad a los estudiantes para fortalecer y ampliar su formación con la participación en las actividades de extensión y/o servicios programadas por la institución. Tal como destaca el Artículo 58, dichas actividades refuerzan la formación humana y ciudadana; además, estimulan la inserción profesional con sentido y compromiso de contribuir al mejoramiento de la sociedad.

De igual manera, esta normativa específica prevé directrices claras en relación al profesorado de la educación superior a distancia. Asume el papel del profesor como "facilitador y guía para favorecer experiencias de aprendizaje de los estudiantes, mediante el desarrollo de las capacidades para el estudio independiente y la autogestión, con la promoción de ambientes educativos que incorporan los principios del aprendizaje activo" (Art. 60). Por otra parte, declara que "los requerimientos de esta modalidad demandan compromiso y dedicación de los profesores, por lo que se requiere capacitación continua, a fin de que estén en capacidad de propiciar un ambiente de aprendizaje estimulante, motivador, retador, tolerante, respetuoso y facilitador de una formación a nivel superior. El docente debe propiciar en el estudiante la investigación, la reflexión crítica, la creatividad, así como la participación entusiasta en su propia formación" (Art. 61).

Un aspecto importante que este reglamento destaca, son los diversos roles que el personal docente en la modalidad a distancia puede asumir como planificador, especialista en el desarrollo de materiales educativos, gestor de ambientes de aprendizajes, animador, tutor y de evaluador (Art. 62). En el contexto de estas funciones

resulta indispensable, para desempeñar con calidad esta diversidad de tareas, que las instituciones cuenten con unas normativas internas sobre los deberes y derechos del profesorado, un sistema de evaluación del desempeño y un programa de desarrollo profesoral que oriente y capacite al docente de manera continua, tanto en los aspectos profesionales como pedagógicos, para un desempeño óptimo en beneficio de la calidad educativa a nivel superior a distancia. Aspectos éstos que son tomados en consideración a partir de los artículos 63 y 64 del referido reglamento.

El toque de cierre de esta normativa lo ofrece el capítulo XIV, artículos 69 al 74, dedicado a la evaluación como requerimiento esencial para el mejoramiento continuo de las instituciones de educación superior a distancia, la calidad de sus programas y de sus resultados. En tal sentido, el artículo 69 señala que cada institución tendrá claramente definidas las estrategias y los procedimientos para llevar a efecto la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño del personal académico y administrativo, de los programas ejecutados y de la institución de manera global. Se indica además, que la evaluación de los aprendizajes es individual y al menos en un 70% se realizará en forma presencial.

Se ha convertido en parte del discurso actual destacar el papel esencial que juega la educación para el desarrollo sostenible, así como la relevancia que tiene la educación mediada en los momentos actuales para mejorar la equidad y el acceso a la educación superior, la cual debe siempre ser de calidad. Ahora bien, la experiencia nos indica que hacer realidad las declaraciones, implica la definición de políticas públicas que tengan como soporte un marco legal y unas normativas que faciliten e impulsen el desarrollo de la educación, y en el caso que nos ocupa de la educación superior a distancia. De ahí el valor de este marco normativo para el desarrollo y la consolidación de la educación superior a distancia en la República Dominicana, sin olvidar que el mismo es una condición necesaria, pero no es suficiente para garantizar la calidad de la educación virtual.

Ahora bien, la pregunta es ¿qué avances se han logrado a partir de la aprobación de esta normativa? Nos aventuramos a responder, que observamos un mayor número de instituciones de educación superior que enriquecen la modalidad presencial integrando la educación virtual. Se elaboraron en el MESCyT guías para la evaluación de programas de Educación Superior a Distancia, utilizadas por las instancias responsables para valorar la calidad y la pertinencia de los mismos al momento de ser conocidos en el CONESCyT. De igual manera, en la evaluación quinquenal para las instituciones de educación superior a distancia se diseñaron instrumentos conforme a su normativa, y los pares evaluadores tenían competencias específicas para esta modalidad.

## CRITERIOS, INDICADORES Y FACTORES DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN ESPECÍFICAMENTE DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: EVALUACIÓN QUINQUENAL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANAS: UN CAMINO HACIA LA CALIDAD

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología tiene entre sus funciones aplicar las normas que regulan la apertura y el funcionamiento de las instituciones de educación superior y la realización de acciones evaluativas y de vigilancia reguladora, asegurándose de que dichas instituciones cumplan con lo que establece la Ley 139-01 y sus reglamentos. En este contexto, el MESCyT realiza, en coordinación con las instituciones de educación superior, un proceso de evaluación quinquenal conforme lo establece la Ley 139-01 (Art. 71). Estas evaluaciones quinquenales de las instituciones de educación superior de este país, han contribuido a generar una cultura de evaluar para mejorar y a través de ellas se ha avanzado en la formulación de dimensiones, criterios e indicadores. Estas evaluaciones son obligatorias para todas las instituciones, sin importar la modalidad educativa con la que operan.

La primera evaluación quinquenal realizada desde el organismo rector de la educación superior dominicana (Antes CONES, luego SEESCyT y en la actualidad MESCyT) se efectuó en el año 1985 y concluyó en agosto del 1986 con un diagnóstico de las instituciones de educación superior de República Dominicana. Al decir de Roberto Reyna (2003), con esta primera evaluación se logró "obtener informaciones que permitieron tener un conocimiento acabado sobre el funcionamiento de las universidades e institutos de educación superior y formular recomendaciones orientadas hacia la superación de algunos de los problemas detectados". La siguiente evaluación quinquenal se inició en el año 1989 y abarcó el período 1985-1990, acusando como principal debilidad la duración del proceso (Cuatro años), por lo que fue necesario actualizarla y referirla al período 1989-1993. El tercer proceso evaluativo abarcó el periodo 1993-1998 y cuyos resultados fueron conocidos en el Consejo Nacional de Educación Superior al inicio de nuevo milenio, contando ya con la Ley 139-01, que establece el ejercicio pleno de la autonomía (Art. 48) para aquellas instituciones con dos evaluaciones quinquenales, aceptadas favorablemente y que cuenten con al menos 15 años de existencia. Al momento de promulgarse la Ley, dos universidades gozaban y continuaron disfrutando del ejercicio pleno de la autonomía por las leyes especiales que les dieron origen. Fruto de ese proceso evaluativo, en el año 2004 el CONESCyT otorgó la autonomía plena a cuatro universidades.

La última evaluación quinquenal, realizada por el MESCyT, abarcó el período 2004-2008 y se llevó a efecto en 35 instituciones que cumplían con el tiempo requerido a partir de su creación para participar en la misma. De estas instituciones, seis utilizaron para la autoevaluación las matrices e instrumentos correspondientes a la educación a distancia.[191] El proceso de esta evaluación inició, con el conocimiento y la aprobación por el CONESCyT, el cuatro de mayo de 2006, del reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior. Este reglamento es de carácter general y rige tanto para la modalidad presencial como a distancia. De manera, pues, que las pautas para la Evaluación Quinquenal de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana están consignadas en la Ley 139-01 y el Reglamento de Evaluación de la Calidad, en donde se establece su obligatoriedad, modalidad, componentes y mecanismos de evaluación a ser utilizados, así como las consecuencias a partir de los resultados.

También, para esta evaluación quinquenal, el Ministerio designó una Comisión de Evaluación, formada por académicos que actuaron como asesores, y tuvieron la responsabilidad de elaborar las guías e indicadores de evaluación para ser sometidas a las instancias de aprobación, así como de acompañar a las instituciones asignadas durante el proceso evaluativo. Esta evaluación quinquenal fue diseñada en diferentes etapas. Una primera etapa correspondió a la definición, diseño y socialización de guías, procedimientos e instrumentos. Una segunda etapa de autoevaluación, elaboración del informe y del plan de mejora por parte de cada institución evaluada. La tercera etapa fue de Evaluación Externa con la visita de pares académicos, de los cuales solamente uno era de República Dominicana; los demás fueron extranjeros, para minimizar el sesgo que puede representar el conocimiento previo de la institución. La cuarta etapa implicó la presentación por la Comisión de Evaluación de un Informe Final al CONESCyT, fundamentado básicamente en el Informe de autoevaluación, el Informe de la Evaluación Externa presentado por los pares académicos, el documento contentivo de la reacción de la Universidad al Informe de Evaluación.

191 En una revisión de los decretos, de las resoluciones y los documentos históricos de la creación de instituciones de educación superior, el MESCyT identificó unas siete (7) IES que utilizan modalidades denominadas "no convencionales", semipresenciales o a distancia, de las cuales seis (6) fueron evaluadas con las matrices e instrumentos adaptados para las universidades a distancia.

## EVALUACIÓN EXTERNA Y DE LAS OBSERVACIONES DE LA COMISIÓN DEL MEESCYT

La Ley 139-01 plantea una diversidad de dimensiones, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, a tener en cuenta al momento de realizar una evaluación institucional, que van desde determinar la eficacia, la eficiencia y la pertinencia del quehacer institucional, identificar el grado de satisfacción de los actores que intervienen en el proceso educativo a nivel superior, así como establecer la coherencia existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados institucionales (Artículos 55 al 63). Ahora bien, estos requerimientos se especifican, a partir del reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior, en doce (12) componentes institucionales a evaluar (Art. 20 y Art. 11), y que en la evaluación quinquenal iniciada en el 2007 fueron descritos como: Filosofía Institucional, Organización Administrativa y Académica, Oferta Académica, Organización de la Oferta Académica, Investigación y Extensión, Recursos Humanos, Infraestructura y Recursos Financieros, Admisiones y Registro, Servicios Estudiantiles, Evaluación de los Aprendizajes, Resultados del Programa Formativo y Recursos para la Docencia y la Investigación.

En esta última Evaluación Quinquenal, el MEESCyT, en coordinación con las instituciones de educación superior, definió para la autoevaluación un conjunto de pautas, procedimientos e instrumentos, a fin de responder adecuadamente a las exigencias legales relacionadas con la evaluación de la calidad, a la diversidad de categorías institucionales que contempla la Ley 139-01 y a la modalidad educativa. Tal como destaca el propio Ministerio, los "estándares y componentes propuestos se apoyan en artículos específicos de la Ley 139-01 o de sus reglamentos sobre la calidad de las instituciones; o en proposiciones análogas encontradas en los sistemas internacionales o nacionales de aseguramiento de la calidad en la educación superior" (SEESCyT, 2008). Este sistema de evaluación institucional recoge en forma de matrices un conjunto de estándares, indicadores, logros de los indicadores, preguntas pertinentes, actores y fuentes de evidencia para cada componente. De igual manera, fueron elaborados instrumentos con el propósito de recoger la información pertinente sobre cada uno de los indicadores.

Un aspecto importante, es que "cada estándar está acompañado por uno o varios indicadores que tratan de medir, cuantitativa o cualitativamente, su nivel de cumplimiento por parte de la institución. Como pauta con respecto a la calidad, se ha establecido para cada indicador, cuál es el nivel aceptable que una institución debiera alcanzar. Se le ha dado la denominación de "logro del indicador"

a ese nivel de calidad aceptable, determinado a partir de las exigencias de la Ley 139-01, de sus reglamentos, de su utilización por otros sistemas de aseguramiento de la calidad o del juicio de expertos. Para cada indicador se han elaborado preguntas consignadas en instrumentos específicos, cuyas respuestas constituyen la medida del indicador. Los instrumentos permiten construir los bancos de datos cualitativos y cuantitativos necesarios a la evaluación institucional. Éstos pueden ser de varios tipos: escalas, encuestas, cuestionarios, listas de chequeo, protocolos de entrevistas, protocolos de observación, entre otros. En fin, las informaciones necesarias para cada indicador provienen de fuentes y actores diversificados: registros, estadísticas compiladas, anuarios, planes de estudio, documentos oficiales, administradores, profesores, estudiantes, personal de apoyo y otros¨ (SEESCyT, 2008).

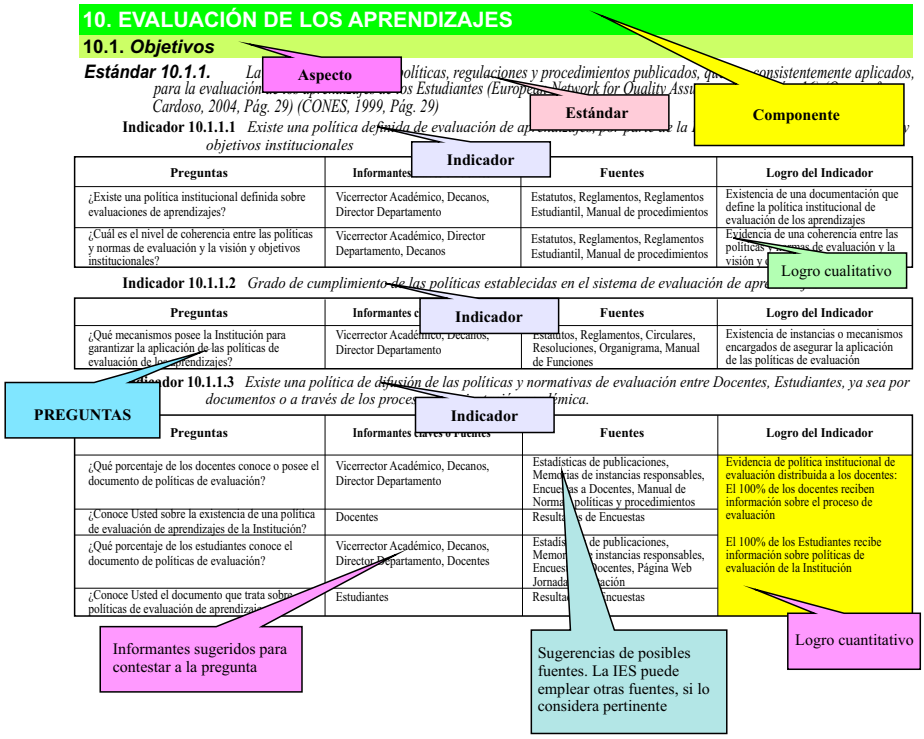



**Figura 1.** Elementos constitutivos de las matrices.

Fuente: Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2008). Evaluación Quinquenal de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior. Directrices, Matrices e Instrumentos para la Autoevaluación Institucional.

Cabe destacar, que el Ministerio hizo ajustes a las directrices y matrices de la evaluación quinquenal conforme el tipo de institución (Institutos Técnicos de Estudios Superiores, Institutos Especializados de Estudios Superiores y Universidades) y la modalidad educativa a distancia, a fin de responder a características propias. En el caso particular de las Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia, existe un documento específico en el que se mantienen los doce componentes a evaluar y se readecuan algunos indicadores a la naturaleza y requerimientos de la educación a distancia, pero con cambios mínimos en relación a la modalidad presencial.

## LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA A PARTIR DEL MODELO DE LA ASOCIACIÓN DOMINICANA PARA EL AUTOESTUDIO Y LA ACREDITACIÓN (ADAAC)[192]

En la década de los ochenta, el crecimiento acelerado de la educación superior dominicana generó una preocupación por la calidad de las instituciones y de su oferta académica. En este contexto, en el año 1987, surge la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), la cual fue una iniciativa de un conjunto de instituciones de educación superior y de personalidades de la comunidad educativa vinculadas a la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU). Esta agencia de acreditación obtuvo su reconocimiento oficial e incorporación institucional en el año 1990 mediante Decreto 455-90 del Poder Ejecutivo.

A partir de sus Estatutos, la ADAAC (2007) es una institución privada, sin fines de lucro y de beneficio público, cuya misión busca "promover la responsabilidad social y la integridad de las instituciones de educación superior del país, propiciar el desarrollo de una conciencia e interés público en lo relativo al concepto de calidad progresiva de la formación a nivel superior; y definir y aprobar criterios, estándares y procedimientos para orientar y conducir los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior".

La ADAAC organiza, orienta y conduce el proceso de evaluación y acreditación a partir de los referentes de la calidad que aparecen en la Guía de Criterios e

192 Los acápites correspondientes a la acreditación conforme el modelo de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) han sido elaborados a partir de informaciones suministrada por Saturnino de los Santos, quien fue Director Ejecutivo de la ADACC.

Indicadores para Evaluación de Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana. Dicha guía está estructurada en ocho categorías, que articulan a su vez 27 áreas, 165 criterios y 740 indicadores, con referencia a fuentes, técnicas, instrumentos y evidencias para dar validez y confiabilidad a los procesos evaluativos. Las ocho categorías son: Institucional, Funcionamiento, Gestión de la Docencia, Personal Docente, Investigación y Extensión, Asuntos Estudiantiles, Infraestructura, Integridad y Posicionamiento. Este modelo de la ADACC procura, además, valorar la pertinencia, la efectividad y la calidad académica, y de la gestión de los procesos y de los resultados.

Por su parte, la acreditación de la ADACC tiene un carácter temporal, ya que se otorga por un período de tiempo, luego de transcurrido el cual la instancia acreditada debe someterse de nuevo a un proceso similar de evaluación y valoración en base al cual se decidirá el mantenimiento o no de la acreditación otorgada. En una primera fase, que concluyó en el 2005, cinco instituciones universitarias dominicanas recibieron su certificado de acreditación institucional, y a otras les fue requerido poner en ejecución un plan de mejora como resultado del proceso evaluativo seguido, para los fines de acreditación. En una segunda etapa, cuatro instituciones de educación superior iniciaron el autoestudio institucional con miras a la acreditación; pero este proceso no se completó, en razón de que a partir del inicio del año 2008, la ADAAC está inactiva fundamentalmente por problemas económicos, ya que el Estado, a través del MESCyT, dejó de entregar el apoyo al financiamiento conforme establece la Ley 139-01 para las instituciones de acreditación (Art. 82).

El proceso seguido por las instituciones universitarias dominicanas acreditadas por la ADAAC fue el siguiente:[193]

- La organización y realización del autoestudio institucional sobre la base de la Guía de Criterios e Indicadores para Evaluación de Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana. El autoestudio contó con la asesoría del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), y sus resultados fueron sometidos a la ADAAC conjuntamente con una propuesta de mejoramiento y una solicitud de revisión-verificación externa.

193 Tomado de López, A. y Mejía, R. (2007). La Educación Superior en la República Dominicana publicado en Educación Superior en Iberoamérica Informe 2007. Chile, Santiago: CINDA.

- La organización y realización de la evaluación externa (por pares académicos expertos) bajo la dirección de la ADAAC acompañada por la Middle States Commission on Higher Education- Puerto Rico (MSCHE-PR), la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) de Chile, y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia.
- Los equipos de pares evaluadores externos se integraron con cuatro miembros en representación de las cuatro agencias (MSCHE-PR, CNAP, CNA y ADAAC), presidiendo en cada caso un miembro procedente de una de las agencias extranjeras. Previo a la visita, cada integrante de los equipos recibió el informe de autoevaluación de la institución asignada, junto a un formulario para "Revisión de Informes de Autoevaluación Institucional y Preparación de la Visita de Pares" y otros referentes contextuales.
- Una vez realizada la visita de los equipos de pares evaluadores a las instituciones, y rendido el informe correspondiente a la ADAAC, el mismo es dado a conocer al/la rector/a de la institución (en cada caso), respecto a lo cual este/a debe reaccionar y comunicarle dicha reacción a la ADAAC dentro de un plazo establecido.
- Los informes (de autoestudio y evaluación externa), conjuntamente con las reacciones de rectores y otras informaciones complementarias, son sometidos a revisión y valoración por parte del Comité de Acreditación. Hasta ahora, la ADAAC ha mantenido la decisión de conformar el Comité de Acreditación con expertos de amplia experiencia y reconocimiento académicos externos al país y a la propia ADAAC, procedentes de la MSCHE-PR, CNAP y CNA, que no hayan formado parte de los equipos de pares evaluadores. Este Comité formula y somete a la ADAAC una recomendación respecto a cada institución evaluada.
- El Consejo de Directores, en posesión de las recomendaciones del Comité de Acreditación, se reúne con el Comité Consultivo para recibir su opinión sobre el informe y las recomendaciones formuladas.
- El Consejo de Directores estudia y pondera las recomendaciones del Comité de Acreditación y la opinión del Comité Consultivo, y toma una de las siguientes decisiones: a) acreditación inmediata con recomendaciones de mejora; b) acreditación a ser otorgada luego de la ejecución de mejoras recomendadas; y c) no acreditación con recomendaciones de mejoramiento con miras hacia una futura evaluación para fines de acreditación.

## ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS [194]

La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) es una institución privada, sin fines de lucro, creada mediante el Decreto 230-95, de fecha 12 de octubre 1995, que le otorgó personería jurídica y capacidad legal para expedir títulos académicos con igual fuerza, alcance y validez que los expedidos por las instituciones del nivel superior de igual categoría. Esta universidad surge por iniciativa de la Fundación Pro-Universitaria Abierta Para Adultos, Inc., con su domicilio en la ciudad de Santiago, República Dominicana, cuyo objeto es la educación superior a distancia. La UAPA es la primera universidad dedicada a la educación a distancia en el país en las modalidades semipresencial y virtual. Posee un campus central en Santiago y dos recintos, uno en Santo Domingo Oriental y otro en el Cibao Oriental.

A febrero de 2011, la comunidad de la Universidad Abierta para Adultos estaba conformada por 7 112 egresados, 9 044 participantes, 311 facilitadores, 28 personas del equipo directivo y 192 del personal administrativo. Cuenta con una oferta de 15 programas de grado conducentes a la licenciatura, cinco (5) maestrías propias, dos (2) maestrías realizadas en alianza y tituladas por universidades extranjeras y cuatro (4) especialidades a nivel de postgrado. Dicha oferta se agrupa en las áreas de ciencias jurídicas, ciencias de la información, ciencias sociales y humanidades con énfasis especial en educación. Esta información puede ser ampliada en www.uapa.edu.do

Su misión establece, como razón de ser de esta institución, "ofrecer educación superior y permanente de calidad a través de una modalidad a distancia que garantice la formación integral de profesionales y líderes capaces de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento" (UAPA, 2008).

En su Plan Estratégico 2011-2015, la UAPA define como uno de los ejes estratégicos la calidad académica y la pertinencia, en razón de que esta institución entiende, que para dar respuesta a los requerimientos y demandas de la sociedad actual, es necesario que las universidades aumenten los estándares en la búsqueda de la excelencia académica. Asimismo, establece en dicho Plan una perspectiva de la calidad que se construye a partir de los siguientes resultados:

194 Las informaciones presentadas en este acápite fueron recuperadas de documentos institucionales de la UAPA, de presentaciones en eventos académicos y de publicaciones que fueran compartidos por el Rector, Dr. Ángel Hernández Castillo.

- Una planta docente de primer nivel en constante actualización académica y pedagógica, apreciada por sus cualidades morales, éticas y humanas.
- Planes de estudios interdisciplinarios, dinámicos, flexibles y pertinentes, con posibilidad de homologación nacional e internacional.
- Investigación como fuente generadora de conocimientos.
- Búsqueda permanente de métodos para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Existencia eficiente de evaluación de todos los procesos de formación que desarrolla la universidad.

La calidad se constituye también en un principio rector del Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA) de la UAPA, a partir de un proceso permanente de monitoreo, evaluación y mejoramiento de los procesos y resultados del quehacer institucional.

La UAPA destaca, entre los valores que guían la toma de decisiones, la calidad y la innovación, lo que ha implicado "una actitud abierta a la evaluación" realizada con la "participación de todos los miembros de la institución, con total transparencia, responsabilidad y especialmente con niveles muy altos de reflexión y autocrítica" (Almonte, 2007). En este contexto, esta universidad ha realizado evaluaciones internas para cumplir con lo establecido en los artículos 134 y 140 de sus Estatutos, que plantean la evaluación institucional cada cinco años y la evaluación sistemática del rendimiento académico de los participantes, de la labor docente de los facilitadores, de los planes de estudios, entre otros. De igual manera, esta institución ha participado en procesos evaluativos, conforma a los criterios e indicadores del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), como es el caso de las evaluaciones quinquenales, que representan una mirada global de la institución y de la evaluación de la carrera de Educación, la cual concluyó en marzo de 2011 con un diagnóstico, la definición de indicadores que aseguren la calidad, un marco de políticas y el rediseño curricular de la formación inicial del docente en la República Dominicana. Asimismo, realizó un autoestudio siguiendo las directrices de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC). Para los fines de este trabajo, nos centraremos en la experiencia de la UAPA en la última Evaluación Quinquenal realizada por el MESCyT para el periodo 2004-2008.

La Universidad Abierta para Adultos, al igual que las demás instituciones de educación superior dominicanas, para cumplir con los requerimientos de la Evaluación Quinquenal establecidos por el MESCyT, agotó un recorrido que tuvo de manera general los siguientes pasos:

- Conformación del Comité de Evaluación Interna con representantes del personal directivo, del profesorado, los estudiantes y el personal administrativo. Este Comité fue responsable de coordinar la autoevaluación, conformar los subcomités relativos a los diferentes informantes clave, así como formar el Comité de Integración del informe final.
- Lanzamiento institucional del proceso, a fin de informar a la comunidad del inicio de la autoevaluación.
- Realización de la autoevaluación, siguiendo las directrices, matrices e instrumentos para la autoevaluación institucional, adaptada a las especificidades de las universidades de educación a distancia.
- Entrega formal del Rector al MESCYT, del Informe Final de Autoevaluación con su correspondiente Plan de Mejora.
- Visita de los evaluadores externos, quienes al momento de su salida, rindieron a las autoridades de la UAPA un informe oral, que fue entregado por escrito al MESCyT.
- Reacción de la institución al informe de Evaluación Externa remitido por el MESCYT.
- Conocimiento de la Resolución del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología como resultado del Informe Final de Evaluación Quinquenal de la UAPA, elaborado por la Comisión de Evaluación del MESCyT, a partir del autoestudio, del informe de los pares externos y de la reacción de la institución a la evaluación externa.
- Ejecución, en un plazo no mayor de tres años, del Plan de Mejora integrando las recomendaciones del CONESCyT, para lo cual recibe el acompañamiento de un especialista designado por el Ministerio.

Al momento de valorar el proceso de evaluación quinquenal, en su Informe de Autoevaluación, esta universidad expresa que constituyó "una experiencia altamente valiosa para la Institución, por cuanto permitió fortalecer la cultura de evaluación orientada al mejoramiento continuo". Este aspecto fue ratificado en el informe de evaluación externa de la institución, cuando afirma que "la UAPA posee una cultura de evaluación que asegura la adecuación entre la filosofía institucional y el funcionamiento organizativo. Esta filosofía se apoya sobre principios de colaboración entre los agentes, en los planos de la determinación de las orientaciones y en la enseñanza". Los pares evaluadores expresan en su informe, que esta universidad "ejerce un liderazgo en formación a distancia en la República Dominicana y en América Latina…, está involucrada en un proceso gradual de

virtualización y se esfuerza para adaptarse al desarrollo tecnológico". Asimismo, la UAPA destaca como características distintivas de este proceso, que "se llevó a cabo en un ambiente humano de integración, colaboración, compromiso, armonía, respeto y responsabilidad, lo cual garantizó la transparencia del mismo y el cumplimiento del cronograma de trabajo".

Un aspecto positivo de esta Evaluación Quinquenal, es el hecho de que al iniciar el proceso con una evaluación interna realizada por la propia institución, permitió mejorar sobre la marcha muchas situaciones que no requerían gran inversión de tiempo y de recursos. En este sentido la Universidad Abierta para Adultos afirma que durante "el proceso de autoevaluación la Institución realizó cambios en varias de sus normativas, modificó espacios de trabajo, construyó nuevas instalaciones y espacios de parqueo, aumentó la seguridad con equipos electrónicos y realizó cambios en áreas académicas importantes. Estas acciones son el resultado del proceso evaluador y representan pasos de avance en la búsqueda continua de la calidad".

La recomendación, que esta institución hace al Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para futuras evaluaciones quinquenales es relacionada con los instrumentos, de manera que se revisen para atender las características de las instituciones de educación superior a distancia.

## CONSIDERACIONES FINALES

En la República Dominicana es frecuente escuchar los argumentos, de quienes dirigen a nivel educativo, acerca de la relevancia que tiene la educación mediada en los momentos actuales, para mejorar la equidad y el acceso a la educación superior, que debe siempre ser de calidad. La experiencia nos indica, que hacer realidad las declaraciones, implica la definición de políticas públicas que tengan como soporte un marco legal, unas normativas y unos planes prospectivos que faciliten e impulsen el desarrollo, en este caso, de la educación superior virtual, en un contexto de respeto a la autonomía de la universidad como institución que gestiona el conocimiento y que está llamada a rendir cuentas de su quehacer a la sociedad.

La educación virtual en nuestro país, podría decirse que camina en la ruta de convertirse en una realidad, para lo cual algunas instituciones de educación superior están fortaleciendo sus capacidades tecnológicas, así como formando las personas para liderar la virtualización, tanto en la modalidad presencial, como en la modalidad a distancia. Se observa cómo algunas universidades presenciales inte-

gran las tecnologías de información y comunicación para fortalecer la calidad de la formación de sus estudiantes; y unas universidades semipresenciales otorgan prioridad a la tecnología como soporte de la docencia. Ahora bien, resulta fundamental, para que las instituciones asuman con éxito el paradigma de la virtualidad, tener claridad de los requerimientos que ello conlleva, lo cual implica repensar el modelo educativo, reflexionar sobre la práctica docente y plantear nuevas hipótesis acerca del aprendizaje, pero sobre todo, formular y ejecutar estrategias innovadoras que coloquen las tecnologías al servicio de la calidad y la equidad de la educación.

En los actuales momentos, la educación superior dominicana cuenta con un marco legal y con unas normativas específicas que orientan el aseguramiento de la calidad. Este aspecto resulta positivo; pero es oportuno llamar la atención al hecho de que en materia de legislación se debe cuidar, no moverse entre un Estado demasiado interventor, que limita la creatividad y pone en riesgo la autonomía y la libertad académica; y unas instituciones que actúan con normas a la medida y sin rendición de cuentas. Conviene pues incrementar la calidad y la pertinencia de las normas, como un bien público en sí mismo, lo cual a su vez refuerza la credibilidad del Estado y contribuye al mejoramiento de las instituciones y del sistema educativo superior. De igual manera, dado que las normativas de las instituciones y programas de educación superior a distancia, son posteriores a la creación de algunas universidades que utilizan la modalidad semipresencial, convendría, que el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología determinara y haga pública la información acerca de cuáles de ellas reúnen las características de ser de educación a distancia y están facultadas para ofertar programas bajo esta modalidad.

A partir de la evaluación quinquenal 2004-2008, realizada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el sistema educativo superior dominicano tiene mayor claridad del umbral de la calidad. Fruto de este proceso evaluativo, 35 instituciones de educación superior, de las cuales seis fueron evaluadas con las matrices e instrumentos adaptados para las universidades a distancia, están ejecutando un plan de mejora para superar las áreas de oportunidad identificadas, tanto en la autoevaluación y en la evaluación externa, como aquellas emanadas del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, al aprobar el informe final de cada institución que fuera presentado por la Comisión de Evaluación del MESCyT. Corresponde al Ministerio velar por el cumplimiento de estos planes de mejora, para lo cual ha dispuesto que cada institución cuente con el acompañamiento de un especialista que oriente el logro efectivo de las

acciones de mejora y favorezca la perspectiva de la evaluación continua que se hace parte de la cultura institucional. Sin lugar a dudas, con esta última evaluación quinquenal se han fortalecido, desde el Ministerio, la definición de normativas, criterios e indicadores para el aseguramiento de la calidad de la educación. El desafío ahora, es evaluar la evaluación quinquenal para redefinir el proceso a la luz de las fortalezas y debilidades que se puedan identificar y revisar los instrumentos a partir de las recomendaciones presentadas en los informes del autoestudio y de los evaluadores externos.

A partir de la inactividad en la que se ha sumergido, desde el 2008, la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), se hace necesario unir voluntades desde el Ministerio y la Asamblea de Rectores, para fortalecer el Sistema de Acreditación del país como mecanismo para impulsar el avance en el mejoramiento sostenido de la calidad de la educación. Esto implica que el Estado, como compromisario de la calidad de la educación superior, aporte recursos financieros, conforme a lo establecido en los artículos 82 y 92 (Literal k) de la Ley 139-01. Por su parte, la ADAAC, como agencia de acreditación del país debe repensar sus estructuras, a fin de garantizar la independencia que estos procesos demandan y adoptar códigos de buenas prácticas de acreditación que favorezcan el reconocimiento institucional.

En el ámbito de aseguramiento de la calidad de los programas de educación a distancia, la experiencia más reciente es el plan de reformulación de la formación inicial del docente en la República Dominica, orquestado desde el MESCyT, en coordinación con el Ministerio de Educación y las universidades que ofertan estos programas. Esta evaluación de las carreras de Educación tiene como resultados: un diagnóstico, un conjunto de criterios y estándares que aseguran la calidad y una propuesta de reformulación de los planes de estudios vigentes. Ante esta realidad, resulta evidente que una prioridad para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior dominicanas, sin importar la modalidad educativa en la que ofrecen la formación, es trabajar para la acreditación, nacional e internacional, de programas.

De igual manera, un punto favorable para hacer realidad la educación virtual en la República Dominicana es poner en marcha los programas estratégicos definidos por consenso y planteados en el Plan Decenal de Educación Superior 2008-20 18, especialmente los referidos a: Apoyo y Fortalecimiento de la Educación a Distancia y Virtual, así como al Fortalecimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación Superior. Estos proyectos están encaminados al desarrollo de programas de educación a distancia y virtual con énfasis

en las ciencias, a la consolidación de una metodología que garantice la calidad de la formación, a la generación de una cultura de investigación, a tener un personal docente y directivo con las competencias y la dedicación para la educación mediada, al desarrollo de plataformas de servicios digitales y a integrar las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA


Almonte, Eléisida (2007). Los procesos de autoevaluación como garantía de la calidad de la Educación Superior a Distancia. Una experiencia de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA. Revista Educación Superior. Ano VI. No 1 y 2: Enero-Diciembre.

Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (2006). Estatutos Generales. Aprobados en Asamblea General 18/9/97.

Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (2003). Guía de Criterios e Indicadores para Evaluación de Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

López, Altagracia y Mejía Radhamés (2007). La Educación Superior en la República Dominicana publicado en Educación Superior en Iberoamérica Informe 2007. Chile, Santiago: CINDA

Reyna Tejada, Roberto (2003). Evaluación y acreditación de la educación superior en la República Dominicana. República Dominicana, Santo Domingo: SEESCYT/IESALC (UNESCO).

Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2002). Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2006). Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior a Distancia. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2007). Reglamento de las Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2008). Evaluación Quinquenal de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior. Directrices, Matrices e Instrumentos para la Autoevaluación Institucional. Adaptado a las Universidades de Educación a Distancia. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

Universidad Abierta para Adultos (2008). Manual de Inducción de Facilitadores(as). República Dominicana, Santiago de los Caballeros: Autor.

Universidad Abierta para Adultos (2010). Plan Estratégico 2011-2015. República Dominicana, Santiago de los Caballeros: Autor.

Universidad Abierta para Adultos (2010). Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje. República Dominicana, Santiago de los Caballeros: Serie Documentos Institucionales.

# El aseguramiento de la calidad en la educación superior venezolana

*César Villarroel*

*Magíster en Educación. Consultor del Proyecto de Reforma de la Educación Superior Venezolana.*

## EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA

En Venezuela no existe, como tal, un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, sino una normativa que regula la creación y modificación de instituciones y carreras universitarias, contenida en la **Ley de Universidades** (Venezuela, 1971). En este sentido, no existe un proceso formalizado de supervisión de las instituciones ni tampoco uno de rendición de cuentas; sólo en el nivel de postgrado existe un sistema de creación y acreditación de los programas de este nivel que data de 1986 (CNU, 1986). A pesar de esto, se cuenta con una rica experiencia en el campo de la evaluación institucional en el nivel de pregrado y de acreditación en el de postgrado.

### Desarrollo de la evaluación institucional en Venezuela. (1960-1998)

Durante los años sesenta del siglo XX se crean las primeras universidades experimentales (Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, 1962 y Universidad Simón Bolívar, 1967). Esta iniciativa puede considerarse un paso muy importante para modernizar el sector universitario, pues se pretendía –por lo menos en el papel– que las nuevas instituciones universitarias no estuviesen atadas a la concepción y estructura napoleónicas de las universidades autónomas; y se previó en la legislación correspondiente (Ley de Universidades. 1970) una serie de evaluaciones institucionales que debían asegurar la calidad y pertinencia de esas instituciones. Lamentablemente, el Estado venezolano no desarrolló las evaluaciones previstas y la mayoría de las universidades experimentales pugnaron, desde su inicio, para dejar de ser tales y adquirir el estatus autonómico que les garantizaba la elección de sus propias autoridades, pero que lesionaba su carácter experimental (Villarroel, 1998).

En 1983 (OPSU, 2001) se crea la Universidad Pedagógica Libertador que integra y convierte en universidad a los institutos oficiales que formaban educadores; mas la nueva institución no ha podido asegurar una calidad básica a sus diferentes institutos; éstos presentan variados niveles de calidad, similares a los que ostentaban antes de la integración.

En 1983 se comienza a diseñar un sistema de acreditación de programas de postgrado que se concreta en 1986, y que hasta ahora (2004) ha logrado acreditar a 491 programas (que representa un 34% del total de programas de postgrado), lo que ha tenido un efecto positivo en el mejoramiento de la calidad de los programas evaluados, pero con poca repercusión en el total de programas que se ofrecen y en la decisión de los usuarios para seleccionar los mismos.

Desde 1971 la universidad venezolana ha registrado importantes iniciativas en el campo de la evaluación institucional. En la Ley de Universidades se norman evaluaciones periódicas para el total de universidades y, en especial, para el sector de universidades experimentales. Asimismo, la Ley de Universidades (Venezuela, 1971) prescribe también responsabilidades evaluativas, de corte de Rendición de Cuentas, a las autoridades universitarias (artículo: 36 Inciso 9) que a la letra dice:" (Son atribuciones del Rector) Informar semestralmente al Consejo Universitario y anualmente al Consejo Nacional de Universidades acerca de la marcha de la Universidad".

Son dignas de mencionarse, además, las siguientes experiencias evaluativas: Núcleo de Planificadores Universitarios, que cubre la etapa de 1983 hasta 1994 (Núcleo de Planificadores Universitarios, 1994); el diseño de un Sistema de Indicadores Cualicuantitativos para la Evaluación Institucional de la Universidad Venezolana (OPSU, 1994); un conjunto de Evaluaciones Universitarias "ad hoc" que realizara el Departamento de Evaluación institucional de la OPSU a solicitud de las propias instituciones, o por encargo del CNU o de la OPSU (Sardi, 1994); la creación de un Sistema de Acreditación de Estudios de Postgrado, desde 1986 (Consejo Consultivo, 1997); las experiencias de diferentes universidades en autoevaluaciones institucionales, como la de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1985), la Simón Rodríguez (Espinoza, 1990), Simón Bolívar (Gómez, 1985) o las parciales (de Facultades y Escuelas), como las realizadas en la mayoría de las universidades nacionales, a veces con el asesoramiento y participación de organismos internacionales como el Proyecto Columbus, que realizó durante el lapso 1998-2000 una autoevaluación de algunas Facultades de Ingeniería, mediante la aplicación del mecanismo evaluativo conocido como SECAI: Sistema de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza de la Ingeniería (SECAI, 2000).

Finalmente, vale la pena mencionar las experiencias de evaluación y acreditación del profesorado universitario (docentes e investigadores), mediante mecanismos de evaluación que incentivan (premian) al profesorado, tales como el SPI (Sistema de Promoción del Investigador), los PEI (Programa de Estímulo al Investigador) y la CONABA (Comisión Nacional del Beneficio Académico).

A pesar de una experiencia evaluativa tan intensa y variada, no se puede decir que se haya sembrado una cultura evaluativa en la universidad venezolana, porque estas iniciativas han tenido poca o ninguna repercusión en el mejoramiento de las instituciones universitarias. Un primer análisis permite apreciar que tales iniciativas tuvieron algo en común: fueron coyunturales, a excepción de la acreditación de postgrado.

Por estas razones se consideró necesario concebir, diseñar y desarrollar un sistema de evaluación y acreditación que tuviera un carácter permanente, con lo cual se institucionalizaría la evaluación universitaria y se crearían las condiciones para sembrar y desarrollar una cultura evaluativa en el subsistema de Educación Superior (ES en lo sucesivo).

### Logros de los mecanismos de evaluación

Aunque la experiencia de evaluación institucional de la ES en Venezuela durante la época considerada (1960-1998), no ha sido todo lo exitosa que se hubiese querido, debe destacarse, sin embargo, que esa experiencia dejó unos resultados nada desdeñables, tanto en la evaluación institucional del pregrado como en lo que refiere a la acreditación del postgrado. En ambos casos, la experiencia constituyó una base sólida, sobre la cual se montó el nuevo Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades venezolanas (SEA).

### Evaluación del pregrado

En el primer caso (evaluación del pregrado) Venezuela cuenta, desde 1985, con una oficina que evalúa las nuevas creaciones de instituciones y carreras universitarias. Básicamente, el proceso de evaluación revisa el proyecto presentado por los promotores del mismo y se contrasta con unas normas ya establecidas que evalúan, fundamentalmente, los siguientes rubros:

1. Justificación del proyecto.
2. Soporte económico.
3. Planta física y equipamiento.
4. Recursos humanos.

5. Proyecto curricular.
6. Otros.

Los proyectos son evaluados por equipos técnicos "especializados", y los planes de estudio de las carreras propuestas, son evaluados por expertos científicos, externos a la institución que presenta el proyecto de creación. El permiso de funcionamiento es otorgado por el CNU (Consejo Nacional de Universidades), y todas las instituciones universitarias (tanto oficiales como privadas) con proyectos de creación de instituciones y carreras están obligadas a someterse a esta evaluación para recibir el correspondiente permiso de funcionamiento.

Todo lo anterior revela que desde la década de los ochenta del siglo XX, Venezuela cuenta con un mecanismo de evaluación institucional que pretende asegurar una calidad básica en las instituciones universitarias.

### Logros en la evaluación del postgrado

La evaluación de los postgrados comprende dos procesos: la acreditación y la evaluación de proyectos de creación de postgrados. El proceso de acreditación es el más antiguo (1983), el que se sigue para otorgar los permisos de creación comenzó en 1996. Debido a esta circunstancia, en Venezuela funcionan postgrados que han sido autorizados y acreditados; otros, que sólo han sido autorizados; otros más, que han sido acreditados pero no autorizados; y, finalmente, algunos que no han sido ni autorizados ni acreditados[(1)].

### Etapa 1999-2005

En 1998 se produce en Venezuela un cambio de gobierno (llegada a la presidencia de la República de Hugo Chávez Frías) que genera, desde sus inicios, un movimiento para transformar el Estado venezolano. En este sentido, se disuelve el antiguo Congreso de la República y, en su lugar, se crea una Asamblea Nacional Constituyente que, en 1999, redacta y hace aprobar mediante un proceso plebiscitario una nueva Constitución. En esa Constitución se contempla, en lo que atañe a educación, una serie de artículos que bosquejan la necesidad de un proceso de evaluación de la calidad de la educación, y que el mismo sea organizado e instrumentado por el Estado venezolano, habida cuenta de que la educación de calidad es vista como un *servicio público* que debe ser garantizado por el Estado.

En efecto, en el artículo 103 de la Constitución se establece que: *Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades…."*

A diferencia de la Constitución anterior (1961), la de 1999 establece de manera expresa y tajante que la educación, a la que tienen derecho todos los venezolanos, debe ser de calidad. Esto supone que el Estado asume el compromiso de asegurarla; compromiso éste que sólo puede cumplirse mediante la instrumentación de un sistema de evaluación que permita detectar, juzgar y mejorar la calidad de la educación venezolana. Nos adelantamos al argumento, según el cual, la evaluación no es la que determina la calidad de una institución o de un sistema educativo; es cierto, pero sin la evaluación nunca se podrá saber si la educación que estemos considerando es o no de calidad. De ahí que calidad y evaluación sean inseparables, pues la práctica de la última es el único medio de revelar la existencia de la primera.

En el artículo 102 se establece que:

*...El Estado la asumirá (la educación) como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades... La educación es un servicio público... El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.*

En este artículo el Estado venezolano declara a la educación como una función indeclinable de éste; es decir, considera que la educación es su responsabilidad; por supuesto, compartida con la familia y la sociedad, pero sin declinar su mayor responsabilidad en y por la educación, en tanto ésta es considerada como un servicio público y, como tal, debe asegurarse que ese servicio sea uno de calidad; y aquí aparece otra vez la necesidad de la evaluación del proceso educacional para poder *asegurar su calidad.*

Y, finalmente, con relación a lo pautado en la Constitución sobre la importancia de la evaluación de la educación, el artículo 109 establece: "(...) *Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley (...)".*

Nótese que el artículo 109 es taxativo y claramente pauta como una necesidad la supervisión de la educación superior por parte del Estado, aún en el caso de las universidades autónomas para que éstas interpreten correctamente el carácter y alcance de su autonomía. Esto significa comprender o hacer entender que tiene un carácter de autonomía responsable y un alcance limitado por los derechos y responsabilidades del Estado con respecto a la Educación Superior. Esta

supervisión prevista en la Constitución para la educación superior por parte del Estado, nos remite a la evaluación de Rendición de Cuentas como derecho y deber del Estado venezolano; a tal fin y en forma reiterativa se remarca que es para *asegurar la calidad* de las instituciones de ES; una rendición de cuentas a la que están obligadas tanto las instituciones como el Estado; aquéllas al responder positiva, válida y diligentemente y éste al exigirla en el marco de una verdadera autonomía responsable.

Los tres artículos de la Constitución comentados anteriormente convergen en la necesidad y prioridad de la evaluación de la educación, especialmente en lo que compete a la evaluación de la calidad institucional. Esto revela que en la Constitución de 1999 se destacaba ya la necesidad de concebir, organizar e instrumentar un sistema de aseguramiento de la calidad educacional, mediante la sistematización de los procesos de evaluación. Todos ellos evidencian el derecho y el deber que tiene el Estado venezolano con relación a la creación y desarrollo de un Sistema de Evaluación y Acreditación de la ES venezolana. Este compromiso se corrobora en la normativa que registra las políticas sobre ES. Así, en el documento titulado: *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007* (República Bolivariana de Venezuela, *2001)*, se establece: "*Elevar calidad y eficiencia en las instituciones de educación superior comprende el desarrollo de la carrera académica y... la implantación de un sistema de evaluación y acreditación académica*".

En este documento se plantea, de manera expresa, la necesidad de un sistema de evaluación y acreditación académica; es decir, el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007) instrumentaliza la necesidad de evaluación que, en general, se presenta en la Constitución; pero que en este caso se especifica para la ES venezolana. Por eso, el señalamiento incluye la acreditación como un mecanismo de control de la calidad y excelencia de este nivel educativo. Asimismo, el Programa de Gobierno también establece:

| | |
|---|---|
| Como política: | La conquista de la excelencia académica. |
| Como objetivo: | Elevar la calidad y eficiencia de las instituciones. |
| Como estrategia: | Diseñar e implantar un sistema de evaluación y acreditación académica para las instituciones de Educación Superior. (República Bolivariana de Venezuela, 2001). |

Las prescripciones del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007) se ratifican en el Programa de Gobierno que, justificándose en la

conquista de la calidad y excelencia académica, contempla, no ya como necesidad sino como meta, la creación de un sistema de evaluación y acreditación *de* y *para* la ES venezolana.

Durante el año 2000, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) emprendió el diseño de un Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) para la educación superior venezolana que fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) durante el 2003. El diseño del sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) para todas las universidades del país se culminó a fines del 2003. Durante el primer semestre del 2004 se procedió a instrumentar el diseño aprobado por el Consejo Nacional de Universidades, mas la instrumentación fue abortada por el Ministerio de Educación Superior (MES), aduciéndose que el SEA era incompatible con los dos principales proyectos de reforma de la ES que, para entonces, estaba desarrollando ese ministerio: Misión Sucre y Universidad Bolivariana[(2)].

Frente a este panorama, la formalización, organización y administración del sistema sufrió una serie de tropiezos que, finalmente, dieron al traste con su aplicación al defenestrarse el equipo coordinador (Director de la OPSU y Coordinador del SEA), lo que condujo a la paralización del proyecto hasta el 2008, cuando se intentó, por parte de la OPSU, la recuperación del mismo.

## EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN VENEZUELA

La educación a distancia en Venezuela se inicia, como en casi toda Latinoamérica, con los llamados "cursos por correspondencia" que, al tratar de desarrollarla en la ES, trasmitió a esta modalidad de estudio, y en este nivel educativo, un cierto escepticismo con relación a la calidad de la misma; de hecho, en los "pininos" de la educación a distancia en Venezuela, ésta era considerada como una pariente pobre (y de arte menor) de la educación presencial. Es en este contexto donde nace la primera experiencia sistemática y formal de educación a distancia en la ES venezolana: los "Estudios Universitarios Supervisados (EUS), organizados y desarrollados por la Universidad Central de Venezuela desde el año hasta nuestros días. Otorgaba (y otorga) el Título de Licenciado en Educación y estaba dirigido, preferentemente, a los maestros en ejercicio que querían alcanzar la licenciatura pero que no podían cursarla en el sistema presencial. El formato didáctico era el de las "guías" escritas, monografía al final del curso y una evaluación presencial; de hecho, la evaluación no era lo único presencial, por eso no es

una exageración decir que estos estudios supervisados eran en realidad "estudios presenciales realizados de lejos".

Una segunda experiencia de la Educación a Distancia en la ES venezolana, más formal y de mayor alcance, lo constituye la creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA).

## EVALUACIÓN DE LAS CARRERAS DESARROLLADAS CON LA MODALIDAD A DISTANCIA

No hay en Venezuela una normativa que establezca los indicadores y estándares de calidad para ser aplicados a las carreras desarrolladas por la modalidad a distancia; pero existen niveles y requisitos de exigencia para la creación de tales carreras. Básicamente, las exigencias se focalizan en la calidad y cuantía de los recursos tecnológicos o, como frecuentemente se le denomina: **plataforma tecnológica**; en todo lo demás, las exigencias y requisitos son un remedo de lo exigido a los estudios de la modalidad presencial.

Sin embargo, existe un proyecto de normativa que incluye lo relativo a las formas de evaluación de las carreras desarrolladas por la modalidad a distancia. En este proyecto se enfatiza que los elementos esenciales para permitir o autorizar el desarrollo de una carrera a distancia serían los siguientes componentes: **Académico, Tecnológico y de Gestión.** En el componente Académico se destaca la necesidad de caracterizar un **Modelo Pedagógico,** propio de la modalidad a distancia, y un **Sistema de Evaluación** (de aprendizajes e institucional) cónsono también con esta modalidad; mas, cuando describen el Modelo Pedagógico y las formas de evaluación, éstas no logran desprenderse de la caracterización de tales elementos en la modalidad presencial, por su generalización y porque son condiciones que resultan igualmente válidas para la educación presencial[3].

En el componente de Gestión aparece como requisito la conformación de un **Curso Introductorio**, que tiene como propósito preparar al estudiante para un manejo exitoso del estudio dentro de esta modalidad; pero que, además, se desarrolla con la modalidad a distancia. Esta es una buena noticia; la mala es que desde finales del 2009, se intenta que la normativa sea aprobada por el CNU, sin que se haya manifestado la voluntad para que así sea y con el agravante de que en la Venezuela actual (2011) se está cambiando toda la legislación sobre los estudios universitarios, mediante una nueva ley de estudios universitarios (LEU).

## TENDENCIAS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El problema de la Calidad de la Educación a Distancia (especialmente en el nivel de la Educación Superior) debería ser el mismo que el de las otras modalidades alternativas: **Educación Presencial y Educación Semipresencial**, pues no sería lógico (ni ético) concebir a estas modalidades con calidades distintas y jerarquizadas, como se ha pretendido hasta ahora, pues es necesario recordar que con base a su génesis (hermana putativa de la educación presencial), la Educación a Distancia siempre fue considerada como de menor calidad, creándose posteriormente la educación semipresencial que, en términos de calidad, ocuparía el lugar central en una escala de calidad descendente de tres categorías, donde la Educación a Distancia ocuparía el nivel inferior.

En nuestro análisis encontramos que uno de los mayores obstáculos para el reconocimiento de la calidad en la Educación a Distancia, estriba en la concepción operativa de ésta, es decir, una modalidad de estudio que se desarrolla en sitios y tiempos distintos en los que transcurre la educación presencial; en consecuencia, la calidad de la Educación a Distancia es un remedo de la presencial, con las limitaciones de la distancia física entre los principales actores del acto docente: alumno y profesor; y el tiempo que debe tardarse para alcanzar una formación plena; es decir, la servida en la modalidad presencial.

En base en lo anterior, la organización e instrumentos de la Educación a Distancia están destinados a *presencializarla en la lejanía y a corto plazo;* el apoyo tecnológico trata de reproducir (lo más fiel posible) las prácticas, tradiciones y hasta valores, de la educación presencial; en este sentido, hay un empeño por homologar la calidad de la educación presencial imitando aquellas prácticas que son consideradas como garantes del aseguramiento de la calidad de esa modalidad. Este empeño es válido y loable. Lo primero, porque la calidad de un profesional formado mediante la modalidad a distancia debe ser igual a la que ostente el mismo profesional en la modalidad a distancia; dicho de otro modo, las ***competencias*** que exhiban ambos profesionales deben ser las mismas, asumiéndose que dichas competencias constituyen la exigencia básica e indispensable que debe mostrar el profesional para que su formación sea considerada de calidad; el problema radica en que en el caso de la Educación a Distancia la calidad que ésta intenta imitar (la presencial) sea realmente tal; en otras palabras, no está probado que la calidad que se puede encontrar en la modalidad presencial se deba a eso, a su carácter presencial, y los mecanismos para asegurarla tampoco sean los más idóneos.

Al analizar el nivel de formación universitaria que verdaderamente puede asegurar su calidad, encontramos que la modalidad presencial es la menos propicia para lograr ese cometido. Para explicar esta afirmación tan controversial recurriremos a un proverbio chino que, en su versión española, dice así:

*Decídmelo y lo olvidaré,*
*Mostrádmelo y lo recordaré,*
*Implicadme y lo aprenderé,*
*Apartaos y actuaré.*

La educación presencial de pregrado apenas alcanza (y no siempre) el nivel de implicación; pero jamás alcanza el nivel de la formación autónoma e independiente; y por una sencilla razón: porque su naturaleza (la presencialidad) no se lo permite; ni siquiera en aquellas instituciones y carreras que acostumbran en el estadio final de la formación exigir al futuro profesional una pasantía y/o la presentación de una tesis de grado para que pueda demostrar su independencia. Se logra el cuarto nivel del proverbio porque las dos actividades son tutoreadas en forma tan presencializada que ahogan la capacidad autonómica del futuro egresado. De hecho, en alguna bibliografía (García Guadilla, 2008) ya comienza a aparecer la idea de que la formación universitaria de pregrado debe presentar una situación mixta en lo que respecta a las modalidades de estudio, pero que al final debe ser totalmente *a distancia,* aunque no en el sentido tradicional, sino en lo que atañe a la independencia y autonomía del estudiante, que no del alumno.

En cambio, la Educación a Distancia, por su misma naturaleza, privilegia la autonomía e independencia del estudiante. En este sentido, la tendencia moderna en cuanto al uso de la plataforma tecnológica en la Educación a Distancia enfatiza el uso de ésta para apuntalar el aprendizaje independiente[(4)], en lugar del uso tradicional que intentaba reproducir *a distancia* el ambiente presencial del aula, en otras palabras, la tecnología permitía el acercamiento físico del hecho educativo (teleconferencias, internet, etc.).

En lo que respecta a la evaluación y acreditación, la modalidad a distancia ha copiado lo peor de estos procesos en la educación presencial. En lo que atañe a la evaluación, se parte del hecho de que es necesario que ella se instrumente para poder conocer el grado o nivel de calidad de la institución; esto es correcto; el problema radica en que la evaluación que mayormente se desarrolla en el pregrado de nuestra educación presencial (y que es la copiada por la Educación a Distancia) no es válida para la misma educación presencial y mucho menos para la

modalidad a distancia, pues es una evaluación eminentemente fiscalizadora, más propio de un proceso de acreditación que uno de evaluación.

En efecto, la fiscalización supone una garantía de que el sujeto no cometa fraude, y que si lo hace éste pueda ser detectado y el sujeto sancionado; por eso, es casi una constante encontrar en la bibliografía sobre educación a distancia el señalamiento de que la evaluación debe presencializarse para evitar el fraude (Alarcón y Luna, 2004; Lupion y Rama, 2010). Esta característica de la evaluación fiscalizadora no es válida para la modalidad presencial porque no evalúa las competencias de la profesión en cuestión sino los elementos de ésta, dentro de la clasificación de Delors (Delors, 1994) como son: los **conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes** y **valores,** además, sin la debida integración. En consecuencia, la realización de los exámenes con un profesor que fiscalice el hecho no garantiza la idoneidad y validez de la evaluación.

Pero en la educación a distancia esta evaluación fiscalizadora produce, por lo contradictorio, efectos más devastadores, porque todo el sistema a distancia apunta como *súmmum* de la educación universitaria a distancia hacia la autoevaluación, como ya lo vimos al glosar el proverbio español. Pero hay más, el comportamiento ético del futuro profesional es una de las competencias más caras en ese modelo de formación, como puede apreciarse en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y ellas no sólo deben evaluarse debidamente, sino que constituyen la formación universitaria más importante del futuro profesional. De ese modo se evitaría la actual paradoja que nos lleva a caracterizar en los perfiles académicos la necesidad de formar ética y moralmente al profesional, pero no le permitimos que se autoevalúe porque estamos seguros de que hará trampas; lo que no impide que lo graduemos. Pareciera que en el campo de la evaluación de los aprendizajes la educación a distancia tendrá que desmontar todo el tinglado.

## ¿ASEGURAMIENTO O CONTROL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Se ha generalizado la idea de que todo tipo de evaluación (de los aprendizajes, de Programas o Institucionales) es una evidencia de que se concibe y se practica el **aseguramiento de la calidad**[5]**.** Este es un costoso error, porque ha propiciado el que se desvirtúen los mecanismos y esfuerzos para asegurar la calidad de la Educación Superior. La evaluación de los estudios universitarios, como proceso regulador, tiene dos grandes propósitos: **control** y **mejoramiento** de la calidad. Las evaluaciones que persiguen el control de la calidad son externas, ponen el acento en

la evaluación de los resultados, y el juicio que emite califica el grado de calidad alcanzado por el objeto evaluado. Las evaluaciones más características de este tipo son: **la Rendición de Cuentas** y la **Acreditación.**

Ninguna de ellas asegura la calidad del aprendizaje estudiantil, ni el institucional; en ambos casos sólo juzgan, miden y califican el grado de calidad encontrado y lo comparan con un estándar absoluto en el caso de la rendición de Cuentas y con sus pares o semejantes en el caso de la Acreditación, lo que convierte a la calidad en una categoría altamente relativa[6]. La Acreditación puede establecer si una institución o programa, en términos de calidad, es **igual, mejor o peor** que sus semejantes, pero no puede, en un genuino proceso de acreditación, establecer si una institución es de calidad.

Debe reconocerse, sin embargo, que con base en los resultados de estas evaluaciones podría desarrollarse un proceso de mejoramiento de la calidad, tanto en el aprendizaje como en lo institucional, aunque ese no sea su propósito original[7].

Por el contrario, las evaluaciones que persiguen el mejoramiento de la calidad, son procesos internos (tanto en el estudiante como en la institución), ponen el acento en la evaluación del proceso (esto es lo que las caracteriza como aseguradoras de la calidad), porque de este modo **aseguran** la correspondencia o pertinencia del propósito u objetivo con los resultados alcanzados. El proceso evaluativo diagnostica las Dificultades, Oportunidades, Facilidades y Amenazas (DOFA) y el juicio que emite no califica sino que orienta a los ajustes (mejoramiento) en el objeto evaluado. Las evaluaciones más comunes e importantes para el mejoramiento en esta tipología que estamos comentando son: la Autoevaluación y la Autorregulación. La primera es la más conocida y practicada en América Latina, pero también la más tergiversada.

Básicamente, la autoevaluación es un proceso interno de evaluación que compara las características del objeto evaluado con un referente (indicadores y estándares) creado y validado por el mismo sujeto evaluador, lo que hace que se incremente la discrecionalidad subjetiva del evaluador; de ahí que cuando las autoevaluaciones son complementadas con una evaluación externa: **pares externos** (verdadera incongruencia conceptual y técnica que homologa en un mismo proceso aseguramiento y control de la calidad) las autoridades de las instituciones evaluadas, en casi todas las oportunidades, reconocen la experticia del evaluador pero cuestionan su dictamen.

Es como si Ud. fuera al médico para que le diagnostique cierta dolencia que le aqueja, y luego se querelle con él porque éste le diagnostica una grave enfermedad. La explicación que cabe dar es que se ha combinado un proceso interno que

sólo atañe a la propia institución y donde no se le teme a todo lo negativo que se encuentre porque la institución no está siendo juzgada externamente; con un proceso externo en el cual todo lo negativo que se encuentre debe ser rechazado porque podría perjudicar a la institución al ser comparada con sus pares con base a los mismos parámetros (indicadores y estándares). Este es el caso de las autoevaluaciones que practica la CONEAU (Villarroel, 2007), con el ulterior propósito de acreditar la institución, y en la que existe una **Carta del Rector**, en la cual no se acata el dictamen evaluador o se espera que sean considerados una serie de atenuantes. Se atiende más a la calificación de la institución que al mejoramiento de su calidad.

Por eso, la mayor cantidad de "autoevaluaciones" institucionales que se realizan en Latinoamérica se engavetan y tienen poca o ninguna repercusión en términos del aseguramiento de la calidad institucional. Estas desviaciones de la autoevaluación han tratado de corregirse mediante la práctica y desarrollo de la **Autorregulación.** Este es también un proceso interno que tiende al mejoramiento de la calidad. Se realiza anualmente de manera continua y está estrechamente ligado (es indispensable) al proceso de planificación; de hecho, no puede concebirse una planificación universitaria válida sin su correspondiente proceso de autorregulación. Los resultados finales de la evaluación son vinculantes; es decir, se consideran para la próxima planificación los objetivos alcanzados como los que no. Los primeros para generar nuevos objetivos, y los segundos para incluirlos adecuadamente en la nueva programación. La Autorregulación es, después de la evaluación inicial, para otorgar el permiso de funcionamiento, el proceso más idóneo para asegurar la calidad de los estudios universitarios.

De lo anterior se desprende que hemos estado inventariando como mecanismos de aseguramiento de la calidad universitaria procesos de evaluación que no garantizan tal aseguramiento. El más engañoso y perverso de todos es la Acreditación. Engañoso, porque se promociona como un proceso para mejorar la calidad cuando en realidad no puede ni siquiera garantizarla en su nivel básico, porque está sujeta a los niveles meritocráticos de los grupos que la practican; en otras palabras, la calidad depende de los convenimientos entre los integrantes del grupo que quiere practicarla; un ejemplo de lo anterior es el ranking y los criterios de la agencia más reputada en el nivel mundial (Universidad de Shanghái, que publica cada dos años las mejores 500 universidades; es decir, las de mayor calidad en términos de la producción investigativa, lo que deja afuera a la mayoría de las universidades latinoamericanas; con criterios con base en la *web* (criterio web métrico) las universidades latinoamericanas tienen una mejor figuración[8].

Como consecuencia de esto, en los Estados Unidos (cuna y meca de la acreditación) han tenido que recurrir a *agencias acreditadoras que evalúan y acreditan a otras agencias acreditadoras* de las cuales se duda o se cuestiona la pertinencia meritocrática de la calidad que manejan.

Y es perversa, porque quienes la promocionan desde su aparición en el Decálogo del Consenso de Washington (1989), han vendido la idea de que ésta es la evaluación que deben desarrollar los países que quieran mejorar su calidad, haciendo que se deje de lado los procesos que verdaderamente pueden contribuir al mejoramiento de la misma, al considerar un nivel absoluto de calidad que sea exigible, por ejemplo, en términos de las competencias indispensables que deben caracterizar la formación básica de un profesional. En una oportunidad escribí (Villarroel, 2007:1) que *"quienes esperan que la acreditación universitaria mejore la calidad de sus instituciones y programas, no sólo esperan un tren que nunca llegará, sino que, además, lo hacen en una estación equivocada"*.

Esta tergiversación y confusión con relación al uso y abuso de los procesos de aseguramiento de la calidad universitaria, afecta más a la modalidad a distancia que a la presencial, pues por su naturaleza: estudiantes con mayor experiencia, responsabilidad y, sobre todo, por la autonomía que se les otorga a éstos, están obligados a asegurar durante el proceso la calidad de la formación resultante. Sin embargo, la evaluación que más se practica, o al menos a la que se le da la mayor importancia, es la sumativa, la terminal, cuando ya no hay posibilidad de mejorar la calidad de ese producto. Por eso impacta cuando los Estados o instituciones le hacen concesiones a la educación a distancia, exceptuando, la aplicación de los exámenes que no debe perder su exclusividad presencial (Lupion y Rama, 2010).

Pero una verdadera evaluación aseguradora de la calidad en la modalidad a distancia no depende exclusivamente del énfasis en la evaluación *formativa,* sino también de que el diseño instruccional sea por *competencias.* De ese modo, las evaluaciones de competencias simples o básicas pueden evitar que el estudiante adelante mucho camino hacia la meta final sin haber asegurado la calidad de las competencias iniciales o básicas. Un ejemplo de este tipo de evaluación nos la proporciona la nueva tendencia evaluativa en Educación a Distancia que utiliza las **simulaciones** tecnológicas que, mediante una evaluación formativa (reiterada tantas veces como sea necesario), permita que el estudiante asegure con una altísima probabilidad el dominio de una competencia antes de encarar la evaluación sumativa. Este es el caso, por ejemplo, del software usado en odontología para entrenar y evaluar la competencia o capacidad necesaria para diagnosticar adecuadamente.

**Competencia y simulación,** he aquí los elementos claves en las innovaciones evaluativas de la Educación a Distancia. La primera exige una evaluación en el ambiente más real posible; pero la mayoría de las veces esto no es posible por falta de condiciones o por los riesgos que implica; por eso, debe recurrirse a las simulaciones que permiten el aprendizaje mediante el entrenamiento evaluativo.

## CONCLUSIONES GENERALES

En Venezuela, los mecanismos de aseguramiento de la calidad universitaria son de vieja data (mediados del siglo XX); pero estaban circunscritos a los requerimientos exigidos por el Estado para aprobar un proyecto de creación de instituciones y/o carreras universitarias, y otorgar el correspondiente permiso de funcionamiento. Después del cambio de gobierno y de Estado (se cambió la Constitución) en 1999 se producen dos decisiones que van a acelerar las evaluaciones tendentes a asegurar la calidad de los estudios universitarios: la nueva **Constitución** establece (artículo 103) que todos tienen derecho a una educación de calidad, aspecto éste que no lo contemplaba la Constitución anterior; lo que compromete al Estado a asegurar una calidad básica en todas las instituciones de educación Superior. La otra decisión relevante, es la de establecer en el Plan de la Nación (2001-2007) la necesidad de crear y desarrollar un Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) de la calidad de la Educación Superior.

El SEA se diseña y se aprueba (2003), pero no se aplica por diferencias de concepción y criterios entre los funcionarios gubernamentales que tenían que ver con el Ministerio de Educación Superior. Durante el 2004 se interrumpe el desarrollo del SEA y, junto con él, las pocas medidas de aseguramiento de la calidad que se habían instrumentado.

La creación de instituciones de Educación a Distancia se evalúa con base en la normativa que se sigue para la evaluación de las instituciones y programas de la modalidad presencial, enfatizándose la evaluación de la llamada plataforma tecnológica de la Educación a Distancia. No existe una normativa propia de esta modalidad.

Durante el 2008 se diseña (en conjunto con el Núcleo de Vicerrectores Académicos) una normativa que regularía la concepción, organización y desarrollo de la Educación a Distancia con su correspondiente especificación de mecanismos de aseguramiento para los estudios bajo esta modalidad. Desde el 2009 este

proyecto fue sometido a la consideración del Consejo Nacional de Universidades (CNU) sin que, hasta la fecha, se haya aprobado; mientras, se sigue desarrollando la Educación a Distancia en el país, pero con los mecanismos de "aseguramiento de la calidad" de la modalidad presencial.

## NOTAS

(1) Los posgrados que no están autorizados ni acreditados aparecen en las estadísticas como "no evaluados", porque algunos de ellos fueron creados cuando no existía la normativa correspondiente (antes de 1996), razón por la cual tampoco existía la obligación, para ellos, de solicitar permiso pues no había ni una normativa ni instancia alguna en la cual hacerlo.

(2) Debe reconocerse que la incompatibilidad aludida era y es real, porque el SEA tenía como propósito fundamental el *aseguramiento de la calidad* de la ES venezolana; mientras que la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana son proyectos que pretenden una inclusión masiva de los venezolanos a la ES, pero *sin asegurar la calidad básica* que prescribe la Constitución, el Plan de la Nación (2001-2007) y el Programa de Gobierno. Por esos motivos, el SEA devino en un instrumento que evidenciaba ante la comunidad la inconsistencia del Ministerio de Educación Superior en lo que respecta al aseguramiento de la calidad universitaria, pues el proyecto Alma Mater de la OPSU tenía como premisa el *aseguramiento de la calidad universitaria* y *de inclusión de todos los venezolanos* (sin impedimentos constitucionales) *a una educación superior de calidad.*

(3) Esto es lo que pasa con el desarrollo del aprendizaje autónomo que se piensa es característico de la Educación a Distancia, porque sus estudiantes "están obligados" a ser autónomos e independientes por los condicionantes de lugar y tiempo en los que desarrolla su trabajo; sin embargo, el aprendizaje autónomo es igualmente una premisa válida para el estudiante de la modalidad presencial.

(4) En la formación de odontólogos, especialmente en el ámbito europeo, se ha extendido la práctica de utilizar la tecnología *(software)* para evaluar competencias complejas como la de diagnosticar, por ejemplo. Estas evaluaciones, si bien se usan preferentemente en el sistema presencial, terminan por convertirse en una herramienta valorativa de una Educación a Distancia, pues cumple con su carácter formativo, es decir, la evaluación como un medio de aprendizaje y, además, le permite a los estudiantes suficientes oportunidades para, finalmente, evidenciar el dominio de la competencia objeto de entrenamiento. Se recomienda a los interesados en estas experiencias e innovaciones consultar: European Journal of Dental Education. ISSN.

(5) A continuación se esquematizan los propósitos de los diferentes tipos de evaluación (control y mejoramiento) en donde se aprecia por contraste los propósitos de la autoevaluación y la acreditación.

(6) Para asegurar un mínimo de calidad, o una aceptable, se crearon en 1949 la Comisión Nacional de Acreditación y la Federación de Comisiones Regionales de la Educación Superior. En 1974 se fusionan la Comisión y la Federación e integran el Consejo de Acreditación Postsecundaria (COPA). En 1994 la COPA se convirtió en CORPA (Comisión de Reconocimiento de Acreditación Postsecundaria). En 1996 se disolvió la CORPA y se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA). Estos organismos no acreditan en sentido estricto, sino que dan a conocer a la opinión pública (los usuarios) las instituciones y programas que han logrado una acreditación confiable; es decir, aquellas cuyas agencias acreditadoras han sido reconocidas como tales por los organismos de control y supervisión. (Villarroel, 2008:96).

(7) Esto es lo que sucede con MERCOSUR que convirtió su proceso de Reválidas y Equivalencias en uno de acreditación, pero combinando el proceso de autoevaluación con el de acreditación, ya que al terminar el proceso de acreditación se le da oportunidad a la institución (en el caso de que no hayan alcanzado los estándares requeridos) para que realicen las mejoras necesarias para que puedan ser acreditados. (Martín, s/f).

(8) A continuación se presenta el ranking de Shanghái 2007:

**Las mejores del mundo**

1. Harvard University.
2. Stanford University.
3. UC Berkeley.
4. University of Cambridge.
5. Massachussets Institute of Technology.
6. California Institute of Technology.
7. Columbia University.
8. Princeton University.
9. University of Chicago.
10. University of Oxford.

**Las mejores de Latinoamérica**

1. UNAM (México) 150-200.
2. Sao Pablo (Brasil) 150-200.
3. Buenos Aires (Argentina) 300-350.
4. Río de Janeiro (Brasil) 300-350.
5. Campinas (Brasil) 350-400.
6. U de Chile (401-450).
7. U. Paulista (Brasil) 401-450.

**Criterios (Shanghai Jian Tong University - 2007)**

1. Nº de Premios Nóbel ganados por cada Universidad en física, química, medicina y economía.
2. Número de investigadores altamente citados, de acuerdo a las lista publicadas por ISI en 21 áreas de conocimiento.
3. Número de artículos publicados en las revistas Sciencie y Nature de acuerdo a la base de datos ISI.
4. Número de artículos en las bases de datos SIS (Sciencie Citation Index (SCI) y Social Sciencie Citation Index (SSCI).
5. Desempeño académico per cápita de acuerdo a los datos ya señalados.

## REFERENCIAS

Alarcón, Francisco y Luna, Guillermo (2004). *La evaluación y acreditación en la educación superior en Centroamérica.* En, La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC-UNESCO. La Habana.

ANECA (2005). La Evaluación, Acreditación y Certificación en el marco de la Convergencia Europea. Universidad de Castilla la Mancha. España.

Bernasconi, Andrés (1998). *Evaluación de la Educación Superior en América Latina: El Caballo de Troya de la Reforma.* En, La Universidad ante el Siglo XXI- ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?. Universidad Metropolitana. Venezuela.

BID (1997). Evaluación: una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos. Oficina de Evaluación. Washington, D.C.

Brunner, José (1999). Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano V Seminario Internacional de la Red Internacional para el aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Santiago de Chile.

CNU (Núcleo de Directores de Planificación) (1988). Evaluación Institucional de las universidades nacionales: lineamientos operativos. Núcleo de Directores de Planificación. Venezuela.

Consejo Consultivo de Postgrado (2004). Programas Acreditados. C.N.U. Venezuela.

Delors, Jacques (1994). La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

Espinoza, Italia (1990). Bases teóricas y prácticas para la construcción de un modelo de evaluación institucional. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.

García Guadilla, Carmen (ed.) Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. CENDES. IESALC-UNESCO. Caracas

Gómez, Myriam (1985). Proyecto de Evaluación Institucional. USB. Caracas.

González, Julia y Wagenaar, Robert; editors (2003). Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase Uno. ANECA. España.

_____. (2006). Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto. España.

Lupion, Patricia y Rama, Claudio (coordinadores) (2010). La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias.

Lloreda Mera, Francisco (2001). Prólogo a Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. ICFES. Bogotá.

Martín, Julio M. (s/f) El Mecanismo de Acreditación Universitaria del MERCOSUR. IESALC-UNESCO.

Municio, Pedro (2000). Herramientas para la Evaluación de la Calidad. CISSPRAXIS. Barcelona. España.

OPSU (2001). Boletín Estadístico de Educación Superior Nº 19. CNU. Venezuela.

Rama, Claudio (2005). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina. IESALC/UNESCO. Caracas.

República Bolivariana de Venezuela (2001). Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 200 1-2007. Venezuela.

_____. (2001.a). Programa de gobierno URL: hltp// wwmpd. gov. ve.

Sardi, Manlio (1994). *Nuevas políticas del Consejo Nacional de Universidades.* Análisis, Volumen 3. Nº 1. 1994. OPSU. Caracas.

SEA (2004). Normas de creación de Instituciones y carreras. OPSU. Venezuela

SECAI (2001). Sistema de Evaluación de la Enseñanza de Ingeniería. SECAI. Ciclo 2001. UCV. Caracas.

Thune, Christian (1998). *The European Systems of Quality Assurance.* In, Higher Education Management. Vol. 10-Nº 3: 9-26

UPEL (1985). Plan General para la evaluación de los institutos de formación docente. Comisión Técnica Interinstitucional de Evaluación. UPEL. Caracas.

Venezuela (1970). Ley de Universidades.

_____. (1999). Constitución Nacional.

Villarroel, César (1997). *Calidad y Acreditación latinoamericanas para Latinoamérica.* En, La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. CRESALC/UNESCO. Caracas.

_____. (1998). *La importancia de la autorregulación en el proceso de evaluación. Reflexiones para el caso Venezuela.* En, Cuadernos del CENDES Nº 37 Año 15. Segunda época: 55-77.

_____. (2000). Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (SEA). Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Venezuela.

_____. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana.* En, La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC-UNESCO. La Habana.

_____. (2008). La Acreditación Universitaria: Una ilusión de la calidad. OPSU-CNU. Caracas.

AUTORES

**Beatriz Fainholc**
Argentina

**Alvaro E. Padilla Omiste**
**Ramón J. Daza Rivero**
Bolivia

**Patrícia Lupion Torres**
**João Vianney**
Brasil

**Selín Carrasco Vargas**
**Víctor González Escobar**
Chile

**Ángel H. Facundo D.**
Colombia

**Sonia Marta Mora Escalante**
**Juana Castro Tato**
Costa Rica

**Rosmary López Tovar**
**María José Rubio Gómez**
Ecuador

**Santiago Castillo Arredondo**
**María Rubio Roldán**
España

**Ramón Salgado**
Honduras

**Alejandra Senerio - Carla Pampaloni**
**Laura Ricci**
Italia

**Fabiola López y López**
**Francisco Javier Chávez Maciel - Javier Bautista Álvarez**
**Carlos F. Lascurain Fernández**
**Ricardo Mercado del Collado**
México

**José María Viaña Pérez - Milber Ureña Peralta**
**Julio B. Domínguez Granda**
**Juan Roger Rodríguez Ruiz**
Perú

**Juan Meléndez Alicea - Carmen Pacheco Sepúlveda**
Puerto Rico

**Altagracia López Ferreiras**
República Dominicana

**Claudio Rama**
Uruguay

**César Villarroel**
Venezuela

La calidad de la educación a distancia está asociada a los procesos de evaluación y acreditación, así como a sus criterios, enfoques e indicadores de medición, haciendo así de ellos componentes imprescindibles de análisis y reflexión para el conocimiento de la dinámica de las instituciones y de política pública. Es ésta sin embargo una realidad poco conocida en la región que es necesario develar para contribuir al desarrollo de la educación a distancia.

Dada esta problemática, la Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote (ULADECH Católica) de Perú y el Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y El Caribe de Virtual Educa, ha considerado la preparación de este libro titulado "El aseguramiento de la calidad de la educación virtual", con el objeto de identificar los criterios, los problemas y las experiencias de los procesos de evaluación y acreditación de la educación a distancia en la región y reflexionar sobre su impacto en nuestros programas.

Por la importancia del tema, consideramos necesario promover un análisis regional a través de la colaboración de investigadores de renombradas instituciones de educación a distancia y agencias de evaluación y acreditación, que propenda a contribuir e identificar realidades, problemas y soluciones a la construcción de la calidad de la educación a distancia desde el punto de vista de sus criterios y procesos de evaluación y acreditación.

9 786124 526961

**Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote**
Jr. Francisco Bolognesi 835 Telefax: 51 43 343444 www.uladech.edu.pe
CHIMBOTE - PERÚ