

VI CONGRESO CREAD ANDES Y VI ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA ECUADOR

Evaluación, certificación y acreditación
de la educación superior a distancia y en línea:



LIBRO DE COMUNICACIONES

Loja-Ecuador
UTPL

www.caled-ead.org

ORGANIZAN



C.R.E.A.D.



virtual
educa
Innovación, Desarrollo,
Inclusión



EVENTO HACIA LA



**CRES
2018**

III Conferencia Regional
de Educación Superior
Junio de 2018
Córdoba - Argentina

Libro de Comunicaciones del
VI Congreso CREAD Andes y
VI Encuentro Virtual Educa Ecuador

EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y
ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR A DISTANCIA Y EN LÍNEA EN:

AMÉRICA, ÁFRICA, ASIA, EUROPA Y
OCEANÍA

Libro de Comunicaciones del VI Congreso CREAD Andes y VI Encuentro Virtual Educa Ecuador
EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A
DISTANCIA Y EN LÍNEA EN:
AMÉRICA, ÁFRICA, ASIA, EUROPA Y OCEANÍA

Diagramación, diseño digital:

EDILOJA Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediloja.com.ec

edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Primera edición

ISBN digital -978-9942-25-435-1



La versión digital ha sido acreditadas bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite: copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Marzo, 2019

COMITÉ DIRECTIVO

José Barbosa Corbacho (Presidente)

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
(UTPL)

DIRECTOR EJECUTIVO DEL INSTITUTO LATINOAMERICANO
Y DEL CARIBE DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A
DISTANCIA (CALED)

María José Rubio

DIRECTORA ADJUNTA DEL INSTITUTO LATINOAMERICANO
Y DEL CARIBE DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR A
DISTANCIA (CALED)

Héctor Barceló

PRESIDENTE DEL CONSORCIO RED DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA (CREAD)

Armando Villarroel

DIRECTOR EJECUTIVO DEL CONSORCIO RED DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA (CREAD)

José María Antón

SECRETARIO GENERAL DE VIRTUAL EDUCA (VE)

Rosario De Rivas Manzano

VICERRECTORA DE MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DE
LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL)

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

El Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) (www.cread.org) tiene como misión, fomentar el desarrollo de la Educación a Distancia en las Américas y facilitar la puesta en funcionamiento de proyectos donde se emplee esta modalidad educativa. El CREAD es una organización sin fines de lucro que ofrece servicios de información, capacitación de recursos humanos, cooperación técnica, acceso a cursos y otros productos educativos.

Virtual Educa (VE) (www.virtualeduca.org) es una iniciativa establecida en 2001 por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, coordinada por el Instituto de Estudios Avanzados para la Américas (INEAM), proyecto conjunto de la OEA y la UNED con sede en Miami. Es una iniciativa multilateral para la realización de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación y la formación profesional para el desarrollo humano.

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (www.utpl.edu.ec) fue fundada por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME) el 3 de mayo de 1971. Es una institución autónoma, con finalidad social y pública, pudiendo impartir enseñanza, desarrollar investigaciones con libertad científica-administrativa, y participar en los planes de desarrollo del país. La UTPL es pionera de la Educación a Distancia en Ecuador y Latinoamérica, desde su creación, en 1976, se caracteriza por seguir las líneas generales de los sistemas de educación a distancia mundiales, ofreciendo la posibilidad de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; al tiempo de promover la formación de habilidades para el trabajo y auto responsable.

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

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente del Congreso:

José Barbosa Corbacho

Coordinación Académica:

Rosario de Rivas Manzano

Coordinación General:

Mary Morocho Quezada

Coordinación Operativa:

Jackeline Alejandro Maza

Albania Camacho Condo

Corina Valdivieso Ramón

COMITÉ REVISOR

Ana María Bañuelos Márquez
Constanza Abadía
Elsa Beatriz Cárdenas Sempértegui
Iliana Ramírez Asanza

PRÓLOGO

En Latinoamérica y el Caribe, desde la década de los 70, se visualiza un continuo crecimiento de instituciones que ofertan programas educativos a distancia, a la par de este crecimiento surge la necesidad de implementar procesos de calidad propios para esta modalidad de estudios, procesos que reúnan y evidencien las características propias de la educación a distancia, ya que la mayoría de modelos únicamente están dirigidos a la modalidad presencial.

Enmarcados en este contexto, el promover una cultura de calidad y evaluación, y garantizar el mejoramiento de la formación universitaria, es prioridad de las agencias de evaluación y acreditación.

Es desde este punto de vista que el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), Virtual Educa (VE), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), organizaron el VI Congreso Cread Andes y VI Encuentro Virtual Educa Ecuador, con el fin de reflexionar sobre los nuevos paradigmas de los procesos de evaluación, certificación y acreditación de la educación superior a distancia a nivel de América, África, Asia, Europa y Oceanía, con el propósito de:

- Analizar los avances en los procesos de evaluación implantados por organismos nacionales e internacionales
- Reflexionar sobre los nuevos paradigmas de la certificación y acreditación a nivel internacional
- Intercambiar experiencias relevantes sobre los procesos de evaluación, certificación y acreditación

En el marco del congreso se presentaron numerosas comunicaciones, las mismas que revelan casos de buenas prácticas de la evaluación, los procesos de evaluación, los desafíos de las instituciones para lograr el aseguramiento de la calidad, el estado de la certificación y acreditación institucional, la preocupación por la calidad, su mejora y/o aseguramiento continuo.

Las Comunicaciones se organizaron en tres ejes temáticos:

- El estado del arte de la certificación y acreditación de instituciones, programas y cursos en educación superior a distancia y en línea.
- Desafíos y compromisos de la certificación y acreditación a nivel internacional.
- La práctica de la evaluación como eje vertebrador de la calidad de los programas y/ cursos en la educación a distancia.

Cada una de las comunicaciones fueron elaboradas por académicos y profesionales de diversas organizaciones e instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe, mismas que se recogen en el presente Libro de Comunicaciones.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	8
ÍNDICE.....	10
El estado del arte de la certificación y acreditación de instituciones, programas y cursos en educación superior a distancia y en línea	
A autoavaliação institucional como instrumento para a melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior: um estudo de caso do Claretiano – Centro Universitário do Brasil Ribeiro, E.; Daverni, R.; Malagutti, T.	14
Acreditación de los programas a distancia en el Perú: a propósito de la ley universitaria Barrios, E.	25
Estándares de calidad de la Educación Superior a Distancia en México García, G.; García, R.; Urías, M.	38
La pertinencia de la carrera de derecho. Perspectivas de la planificación nacional Correa, A.; Quizhpe, O.	51
Estado del arte de evaluación de las carreras en modalidad a distancia en el Ecuador Morocho, M.; Labanda, C.; Guamán, J.	64
Evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Avances y desafíos Judith Maldonado, J.	77
O processo de avaliação para reconhecimento de cursos de graduação na modalidade a distância: Um relato de experiência dos cursos de Bacharelado em Educação Física; Engenharia Elétrica e Licenciatura em Música Ribeiro, E.; Menari, R.; Ferreira, R.	88

Desafíos y compromisos de la certificación y acreditación a nivel internacional

Mejorar la retención de estudiantes virtuales a través de una estrategia sincrónica Correa, S. Escobar, O.; Valdés, M.	98
Desafíos de las instituciones de educación superior a distancia, para lograr el aseguramiento de la calidad en sus programas educativos Richart, R.; Balpuesta, J.; Espinosa, G.; Navarro, F.	110
Propuesta de adaptación de los criterios de autoevaluación del CALED a las normas de acreditación del CLAEP Suing, A.; Barraqueta, P.; Carpio, L.	125
Una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica Rea, A.	138
La práctica de la evaluación como eje vertebrador de la calidad de los programas y cursos en la educación a distancia	
Valoración del aprendizaje de los estudiantes en competencias transversales Loaiza, M.; Andrade, P.	156
Evaluación de un Sistema de Educación Superior a Distancia desde la perspectiva Organizacional. Gestión y Liderazgo Hernández, Y.; Mogollón, I.	170
La competencia mediática como una oportunidad para la educación universitaria Rivera, D.; Iriarte, M.; Marín, I.	182
Aseguramiento de la calidad en programas educativos en modalidad virtual a través de la evaluación y acreditación García, M.; Espinosa, G.; Navarro, F.; Balpuesta, J.....	194
Apreciaciones de los encargados de las carreras acreditadas de Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica para asegurar, gestionar y mantener la calidad que le ha sido acreditada Salas, M.	209

Propuesta metodológica para el proceso de autoevaluación para la acreditación de los programas internacionales en Educación Superior a Distancia: la experiencia de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile Escobar, O.	227
Resultados de impacto en las evaluaciones y acreditaciones para la modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) Flores, L.; Alfaro, R.	246
Rediseño curricular: Excelencia académica para un desarrollo global Rivas, R.; Riofrío, G.; Luzuriaga, L.; Suárez, Y.	263

El estado del arte de la certificación y acreditación de instituciones, programas y cursos en educación superior a distancia y en línea

A autoavaliação institucional como instrumento para a melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior: um estudo de caso do Claretiano – Centro Universitário do Brasil

Acreditación de los programas a distancia en el Perú: a propósito de la ley universitaria

Estándares de calidad de la Educación Superior a Distancia en México

La pertinencia de la carrera de derecho. Perspectivas de la planificación nacional

Estado del arte de evaluación de las carreras en modalidad a distancia en el Ecuador

Evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Avances y desafíos

O processo de avaliação para reconhecimento de cursos de graduação na modalidade a distância: Um relato de experiência dos cursos de Bacharelado em Educação Física; Engenharia Elétrica e Licenciatura em Música

A autoavaliação institucional como instrumento para a melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior: um estudo de caso do Claretiano – Centro Universitário do Brasil

Ribeiro, Evandro Luís
Daverni, Rodrigo Ferreira
Malagutti, Thiago
Centro Universitário do Brasil

Resumo

No Brasil, a avaliação da qualidade das Instituições de Ensino Superior é determinada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como propósito assegurar o processo de avaliação em três dimensões: institucional, cursos de graduação e desempenho dos estudantes. A estrutura desse processo avaliativo é composta por avaliações internas, sob a responsabilidade da instituição, e externas, realizadas pelo Ministério da Educação. O presente estudo de caso objetiva apresentar o processo de avaliação interna adotado pelo Claretiano – Centro Universitário, denominado de Autoavaliação Institucional, como um processo contínuo, cujo objetivo é fornecer dados qualitativos e quantitativos para a tomada de decisão e promoção da melhoria contínua. Atualmente, a Instituição utiliza-se das composições avaliativas: aberta; semestral; docentes; tutores; técnico administrativo; comunidade e egressos. Logo, os instrumentos, além de apresentarem diversidade metodológica de coleta de dados, são aplicados em diferentes momentos, de modo impresso e virtual (via plataforma). Os resultados obtidos nesse processo assumem uma significativa relevância na tomada de decisão. O recorte da pesquisa, tem como base o período de 2015 a 2017, período de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, onde os resultados da avaliação culminaram em um grandioso processo de reestruturação acadêmica com intervenções diretas na adoção de novas tecnologias, reestruturação de matrizes curriculares e do sistema de avaliação da aprendizagem, redimensionamento da atividade de tutoria, entre outras mudanças.

Introdução

O processo avaliativo é desafio em quaisquer perspectivas, mesmo quando se leva em consideração o sentido mais usual de avaliação

nas instituições de ensino superior – a avaliação da aprendizagem. É fato que haverá discordâncias quanto ao melhor meio de realizá-la e quanto à melhor maneira de se aferirem os resultados. No que tange ao processo de autoavaliação institucional, cabe às IES um olhar interno para a avaliação que englobe avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos. A relevância da tarefa torna-a ainda mais complexa, porém não inexecutável.

Nesse contexto, a gestão da qualidade apresenta-se como uma interessante alternativa para dotar as empresas de mecanismos para controlar seus processos e melhorá-los continuamente de forma a atender e superar as expectativas do consumidor, promovendo, desta forma, a melhoria organizacional e, por conseguinte, aumentando sua competitividade (GALDANEZ; CARPINETTI; GEROLAMO 2009; OLIVEIRA; MARTINS, 2008).

O Claretiano - Centro Universitário, objeto do presente estudo de caso, se configura como uma Instituição de Ensino Superior com sede na cidade de Batatais, Estado de São Paulo, Brasil, que atua nas modalidades de ensino presencial e a distância nos níveis de Graduação e Pós- Graduação Latu Sensu. A instituição possui atualmente cerca de 25.000 alunos nas duas modalidades e nos dois níveis de ensino.

Utilizando o estudo de caso como metodologia para o delineamento da presente pesquisa busca-se, portanto, apresentar a proposta da autoavaliação institucional, elemento obrigatório às instituições de ensino superior no Brasil, como um instrumento para a melhoria da qualidade.

Contextualização

Avaliar a satisfação do cliente, visando a melhoria da qualidade nos serviços e produtos, é uma das importantes funções competitivas dos programas e ferramentas da qualidade. Essa prática promove a confiabilidade e produz consideráveis vantagens à empresa em relação aos seus concorrentes e no caso do Ensino Superior, resulta positivamente no seu desempenho nas avaliações institucionais promovidas pelo órgão regulador do segmento, o Ministério da Educação (CARNEVALLI; MIGUEL; CALARGE, 2008).

A gestão da qualidade tem como objetivo a padronização de processos e, por meio de planejamento, controle e aprimoramento, a garantia da qualidade de produtos e serviços. Segundo Srdoc (2005), Lagrosen

(2007) e Lagrosen e Lagrosen (2003), as empresas necessitam adotar um sistema que priorize a qualidade em suas decisões para que seja possível alcançar e manter a qualidade de seus processos, produtos e serviços.

Para Cavaleiro (2008), a grande competitividade do segmento, faz com que as IES busquem certa vantagem competitiva sustentável. Essa vantagem mantém-se, em primeiro lugar, na capacidade de a empresa diferenciar-se dos demais concorrentes aos olhos dos clientes e, em segundo lugar, pela capacidade de operar a baixo custo, oferecendo maior satisfação ao cliente e proporcionando, da melhor forma, o retorno do negócio, que pode ser alcançado quando a empresa se preocupa com a qualidade.

A avaliação no âmbito do ensino superior no Brasil foi institucionalizada na década de 1980, a partir do programa de avaliação da pós-graduação, pela Capes. No contexto da graduação, no entanto, sua estruturação deu-se na década de 1990, e com a aprovação da Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Com a implantação do programa, o país passou a contar com um conjunto de procedimentos avaliativos para as instituições, cursos superiores e desempenho dos estudantes com destaque para a avaliação institucional, cujo formato procede em duas etapas, a saber: autoavaliação e avaliação externa.

O SINAES se configura a partir de uma concepção global e integradora de avaliação e educação, estruturada a partir da integração entre diversos instrumentos avaliativos e momentos de aplicação. Assim, a avaliação institucional tem como propósito avaliar a instituição de ensino superior como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que existe entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas. Já a avaliação institucional externa, em especial, é vista como um instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e também do Ministério da Educação, devendo ser coerente com a avaliação institucional interna.

Claretiano – Centro Universitário, instituição objeto do presente estudo, está sediada no município de Batatais, estado de São Paulo, Brasil, fundado em 1970 e se caracteriza por uma instituição de ensino superior de médio porte, classificada como a décima maior do país em número de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade a distância, com um universo de cerca de 20.000. A atuação

da instituição nos cursos superiores a distância transita pelas áreas de formação de professores, gestão, tecnologias, saúde e engenharias.

O seu processo de Avaliação Institucional surgiu em 1997 e, desde então, vem sendo articulado com o Projeto Educativo Claretiano, sua Missão e Carta de Princípios, de modo que tais instrumentos, que dão a tônica da educação claretiana, sejam os fundamentos deste importante instrumento de gestão.

Algumas ações oriundas do processo de avaliação institucional culminaram em importantes decisões, a exemplo da opção em se tornar Centro Universitário, que surge a partir dos resultados da avaliação aplicada em 2001, na qual os participantes indagaram sobre as pretensões no quadro regional em que o Claretiano estava inserido, conforme apresentado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em 2004, quando da implantação do SINAES, o Claretiano constituiu sua primeira Comissão Própria de Avaliação, cujo principal papel era dar continuidade ao PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (PAI), adaptando-o às novas regras que surgiram na ocasião.

No intuito de aprimorar cada vez mais a avaliação institucional, o PAI é atualizado a cada edição do PDI, o qual, em sua versão atual, contempla os seguintes objetivos, os quais têm por finalidade “[...] exercer função aglutinadora de informações e análise crítica permanente.” (Anexo VIII, PDI 2015/2019, p. 12):

1. Redimensionar e expandir a capacidade da ação do ponto de vista da qualidade;
2. Dinamizar a inter-relação entre os diversos setores do Claretiano – Centro Universitário;
3. Instituir um processo regular de autoavaliação e autocrítica, visando à melhoria da qualidade das atividades acadêmicas, administrativas e sociais;
4. Conduzir o processo contínuo de discussão na comunidade acadêmica, visando à busca de formulação de novas propostas;
5. Disponibilizar, de forma regular e constante, os subsídios sobre as ações desenvolvidas, e

6. Analisar e propor indicadores de mudanças nas áreas pedagógicas, acadêmico-científico- tecnológicas, de extensão e administrativas.

Constitui-se, então, o cerne da Avaliação Institucional como um processo contínuo, geral/específico, com o objetivo de fornecer dados qualitativos e quantitativos, que ofereçam subsídios para a articulação de planos de ação, a fim de se promover a melhoria contínua nos serviços prestados aos discentes, egressos, professores, tutores, colaboradores e sociedade. Na dimensão da IES, as avaliações constituem um processo democrático, integrando a participação de toda comunidade acadêmica, interna e externa, sendo realizada de forma transparente e ética, com relação à apuração e à publicação dos resultados. Para os cursos presenciais, está instituída uma AVALIAÇÃO ABERTA realizada nos meses de maio e outubro de cada ano, em que os alunos são estimulados a avaliar aspectos diversos da Instituição, tais como: corpo docente, infraestrutura, serviços, coordenações etc. Nessa ocasião, são formados grupos de 5 a 8 alunos, os quais discutem e relatam suas impressões acerca dos indicadores avaliados. Cumprida essa etapa, as informações são tabuladas e, ao final do processo avaliativo, é promovida uma reunião entre os representantes de classe, o coordenador e a Direção para apresentação e discussão dos resultados.

No âmbito da Educação a Distância, nos níveis de graduação e pós-graduação, é aplicada a AVALIAÇÃO SEMESTRAL, em formato online, no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O instrumento está dividido em 7 dimensões, a saber: Desenvolvimento Acadêmico Pessoal; Gestão e Organização Institucional; Infraestrutura Física; Recursos Humanos; Educação a Distância; Recursos Didáticos de Aprendizagem e Índice de Satisfação. Na perspectiva dos docentes e tutores, é aplicada semestralmente a ambas as modalidades e níveis a AVALIAÇÃO DE DOCENTES E TUTORES, cujo objetivo é avaliar o desempenho de professores e tutores, sob a ótica da sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados são encaminhados para os coordenadores, supervisores e Direção.

Internamente, está instituído um instrumento denominado de AVALIAÇÃO DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO, cujo objetivo é promover uma autoavaliação e a avaliação dos pares acerca das ações e procedimentos. Da mesma forma, os relatos são tabulados e retornam para as lideranças de departamentos e para a Direção.

A comunidade de cada local em que o Claretiano está inserido, sede e polos, também é mobilizada a avaliar o papel social da Instituição a partir de um instrumento denominado de AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE.

A aplicação ocorre por meio da disponibilização de formulários impressos, com questões que permeiam os aspectos social, relevância, representatividade e atuação na sociedade. Os resultados são tabulados e encaminhados à Direção e Supervisores dos polos de apoio presencial e, posteriormente, socializados nos diversos canais de comunicação da Instituição, a exemplo do site, redes sociais, murais internos, entre outros.

A AVALIAÇÃO SEMESTRAL INTERDISCIPLINAR – ASI é um dos tipos de avaliação institucional interna e também compõe o sistema de avaliação da aprendizagem do Claretiano, fazendo parte da Avaliação Somativa como um instrumento avaliativo. Articulada com o trabalho pedagógico do curso, envolve todas as disciplinas cursadas no semestre vigente, constituindo um instrumento elaborado pelos professores dos cursos, sob orientação do coordenador, que busca garantir a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento propostas a partir do perfil do curso, tendo como objetivos: avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos quanto à aprendizagem, servindo de avaliação diagnóstica para criar soluções e estratégias para a melhoria do ensino; avaliar como está a construção do perfil do curso, considerando o ano vigente, contribuindo, assim, para a formação humana e profissional do futuro egresso; garantir a aprendizagem dos alunos – formação pessoal e profissional (colocação do Projeto Educativo e do Projeto Político-Pedagógico de Curso em prática), considerando os conhecimentos teóricos e/ou práticos estudados nos ciclos de aprendizagem de 1 a 5 como contribuição para a construção do perfil profissional e humano no contexto do curso em que estão matriculados; melhorar a qualidade da educação superior do Claretiano – Rede de Educação; levar os alunos a compreenderem e se prepararem para a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Os egressos também são parte integrante do processo de avaliação institucional. A eles é aplicado um instrumento denominado de AVALIAÇÃO DE EGRESSOS por meio de questionários on-line e impressos disponíveis na sede e polos. Há, também, uma iniciativa de aplicação e coleta dos questionários aos alunos que regressam à Instituição para fazer cursos de pós-graduação, ou ainda quando retornam para a retirada do diploma registrado. Dentre as perguntas

presentes no instrumento, há a solicitação do contato do empregador, o qual é utilizado pela CPA para levantamento da visão do “mercado” (empregador) em relação ao Egresso do Claretiano.

Como etapa final do processo de avaliação institucional, a META-AVALIAÇÃO, que consiste em um “[...] método para a certificação da qualidade, tanto na percepção do rigor, como na execução da aplicação da avaliação, e que exige um conjunto de procedimentos, padrões e critérios para o seu julgamento, o que significa emitir uma nova avaliação sobre o estudo avaliativo” (SCHWANDT, 1989), permite que cada setor/departamento/curso, após apresentação dos resultados específicos, com a participação de componentes diferentes daqueles nomeados para a comissão de autoavaliação, analise os resultados, assim como todo processo avaliativo, a partir de um viés criticista, em que os aspectos metodológicos e instrumentais sejam considerados a fim de se avaliar a eficiência, eficácia e efetividade da avaliação, bem como a utilização ou descarte, no todo ou em parte. Objetiva-se, com isso, validar os instrumentos, métodos e resultados utilizados/obtidos, em relação a sua utilidade, exatidão, viabilidade.

Método

Para Yin (1989), o estudo de caso, muito usual em pesquisas dentro da área das ciências sociais e humanas, é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos são capazes de promover mudanças em um cenário. Para o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Para ele, um estudo de caso busca essencialmente esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Segundo o autor o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa não é, portanto, somente uma forma de se coletar evidências, mas uma possibilidade de aprofundamento e compreensão do objeto de estudo, caracterizando-se como estudo intensivo de uma situação ou contexto.

Resultados

Os processos de avaliação interna e externa constituem-se em mecanismos de autoconhecimento, tendo em vista o benefício institucional e da comunidade acadêmica, além de ser um importante instrumento que contribui para a busca de melhoria do processo

de gestão da qualidade, aperfeiçoamento das ações acadêmico-administrativas e para o planejamento institucional.

O recorte da pesquisa tem como referência o período de 2015 a 2017, em que o Claretiano pôde implementar, a partir dos resultados da avaliação institucional, importantes ações de melhoria da qualidade destacados a seguir a partir dos eixos: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão e Infraestrutura Física.

Eixo 1. Planejamento e Avaliação Institucional: reestruturação do escritório de projetos, responsável pelo planejamento e desenvolvimento institucional; adequação do sistema utilizado para a coleta de dados das avaliações; emissão de relatórios detalhados das avaliações; implementação da ferramenta de pesquisas na intranet, tornando-a acessível a todos, possibilitando, inclusive, o cruzamento e gestão de dados; integração Ouvidoria/CPA no gerenciamento das informações.

Eixo 2. Desenvolvimento Institucional: constituição do Claretiano – Rede de Educação, que culminou na revisão e padronização dos processos; implantação do Sistema Integrado de Gestão (RM-TOTVs); expansão de polos de apoio presencial, atingindo todos os estados da Federação; melhorias no sistema de bolsas de estudos, permitindo uma melhor relação aluno/Instituição; criação da Carta de Princípios partindo da evolução do Projeto Educativo Claretiano; revisões constantes no PDI com a participação da Direção e interessados e discussão no CONSEP/CONSUP para implantação de novos projetos; implantação do Núcleo de Acessibilidade, com apoio de profissionais aos alunos e familiares.

Eixo 3. Política Acadêmica: implementação do Núcleo de Acessibilidade, responsável pela criação de estratégias de atendimento ao público-alvo dos PNEs, assim como, em parceria com a Coordenadoria de Tecnologias da Informação e Comunicação, pela aquisição e desenvolvimento de recursos tecnológicos de aprendizagem para este público; implantação do Núcleo de Gestão do ENADE, responsável pelo desenvolvimento de estratégias de gerenciamento das demandas inerentes ao exame; unificação e alinhamento do PPPCs (2014) a partir dos aspectos: tempo, integralização e carga horária mínimos; disciplinas institucionais, centro de formação de professores (políticas do Centro de Formação de Professores, a partir da melhoria da oferta das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas), optativas de formação, disciplinas das

áreas de gestão, saúde, informática e engenharias; ementas; quantidade de disciplinas ofertadas e carga horária por semestre; e tempo mínimo de horas dos demais componentes curriculares, permitindo, entre outros aspectos a busca do fortalecimento qualitativo dos cursos, a flexibilidade de os alunos transitarem pelas modalidades presencial e a distância, bem como a integralização do corpo docente; projeto para a implantação do programa de mestrado; ampliação do número de revistas científicas com certificação Qualis à disposição dos docentes e discentes; pesquisa específica com egressos da licenciatura; melhorias nos eventos de iniciação científica (ENIC e ENCIC), incentivando a pesquisa e publicação de trabalhos; implantação de uma nova versão da SAV – Sala de Aula Virtual; aprimoramento do Programa de Formação Continuada; criação e implementação do Projeto de Mudanças Acadêmicas e aquisição de novas bibliotecas virtuais e digitais, além da ampliação do acervo;

Eixo 4. Políticas de Gestão: constituição de áreas temáticas de Educação e Ação Pastoral, Administrativo e Financeiro, Tecnologia da Informação, Material Didático, Gestão Estratégica de Pessoas, Registro e Controle Acadêmico, Comunicação e Marketing e Responsabilidade Social e Filantropia, com a responsabilidade de desenvolver políticas institucionais, base regulamentar, estrutura e padronização de processos; implantação de um Sistema Integrado de Gestão (RM-TOTVS); ampliação da oferta de cursos de formação continuada para docentes e administrativos; participação anual de lideranças em curso de MBA em Gestão Acadêmica e Universitária; centralização do departamento de recursos humanos e da secretaria geral, implantação de Supervisores Regionais para melhor gestão dos polos de apoio presencial; readequação de carga horária das tutorias, sistema de captação de alunos, fortalecimento da estrutura do escritório de projetos com a ampliação no número de funcionários; aprimoramento dos processos de registro e controle acadêmico; implantação de projeto de retenção de alunos; ampliação dos processos de distribuição dos produtos didático-pedagógicos – gerenciamento do ambiente virtual – Biblioteca Digital.

Eixo 5. Infraestrutura Física: adequação de infraestrutura, conforme normas de segurança e acessibilidade; instalação de internet e projetores em todas as salas de aula; criação, ampliação e reestruturação de laboratórios na sede e nos polos; ampliação constante do acervo das bibliotecas de polos e sede e aquisição de novas bibliotecas virtuais; implantação de gerador de energia na sede para autonomia energética;

construção de rampas e colocação de piso tátil em toda a Instituição; implantação de sistemas de voz e braille nos elevadores; colocação de bebedouros adaptados; adaptação dos balcões de atendimento dos diversos setores; ampliação no número de sanitários adaptados; instalação de placas de sinalização em braille; ampliação no número de vagas nos estacionamentos internos; ampliação do circuito interno de câmeras de monitoramento; melhorias no serviço de redes com a instalação de cabos de fibra óptica; ampliação do alcance da rede de wifi; ampliação e atualização dos computadores dos laboratórios de informática; implantação do sistema de telefonia VOIP; reestruturação do Data Center; ampliação dos Estúdios de Gravação; inauguração do Claretiano – Memorial; ampliação da Clínica Domus Claret com um espaço de estágio; implantação do serviço de coleta de resíduos.

Considerações finais

Os processos de avaliação interna e externa constituem-se em mecanismos de autoconhecimento, tendo em vista o benefício institucional e da comunidade acadêmica, além de ser uma importante ferramenta que contribui para a busca de melhoria do processo de gestão, aperfeiçoamento das ações acadêmico-administrativas e para o planejamento institucional.

Percebe-se que o compromisso e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, aliados à gestão democrática e aos resultados das avaliações interna e externa, possibilitam a evolução institucional, que preza pela excelência dos serviços prestados à comunidade acadêmica e a sociedade. Por conseguinte, cumpre-se integralmente a Missão Institucional, que “[...] consiste em capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante uma formação integral. Esta missão se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no Carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana.” (MISSÃO E PROJETO EDUCATIVO, 2012, p. 17).

Tendo em vista a aspiração de uma educação de vanguarda, o Claretiano – Centro Universitário, traz consigo os preceitos do fundador de sua Congregação, Santo Antônio Maria Claret, como signo de uma identidade aberta à multiplicidade, possibilitada pela alteridade que norteia a cosmovisão cristã, alimentando o sonho de construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referências Bibliográficas

- CARNEVALLI, J. A.; MIGUEL, P. A. C.; CALARGE, F. A. Proposta de um modelo conceitual para minimizar as dificuldades no uso do QFD. Revista Produção, v. 18, n. 1, p. 126-141, 2008.
- CAVALEIRO, J.C. Gestão estratégica da qualidade em EAD – Educação a Distância como fator de competição das Instituições de Ensino – um estudo de caso. Universidade Paulista – UNIP. São Paulo, 2008.
- CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Batatais: Claretiano, 2015.
- _____. Projeto Político Institucional 2010-2014. Batatais: Claretiano, 2015.
- _____. Projeto Educativo Claretiano. Batatais: Claretiano, 2012.
- GALDÁMEZ, E. V. C.; CARPINETTI, L. C. R., GEROLAMO, M. C. Proposta de um sistema de avaliação do desempenho para arranjos produtivos locais. Gestão & Produção, v. 16, n. 1, p. 133-151, 2009.
- YIN, Robert K. - Case Study Research - Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

Acreditación de los programas a distancia en el Perú: a propósito de la ley universitaria

Emma Barrios Ipenza
Universidad Continental (Perú)

Expansión de la educación a distancia y virtual

La UNESCO proyecta que en el 2025 habrá 263 millones de estudiantes en educación superior a nivel mundial, y se estima que al 2020 el 4.77% de la población estará en este nivel educativo (UNESCO, 2015). Esta expansión ha venido acompañada a su vez de la diversificación en las edades de esta población habiendo actualmente mayor articulación entre la educación adulta y la educación superior por lo que actualmente se conceptualiza como aprendizaje a través de la vida.

A su vez, a nivel mundial, y de manera reciente en América Latina, se ha producido un gran crecimiento de la educación virtual a pesar de una gran heterogeneidad, con algunos países con regulaciones sobre esta modalidad educativa, o algunos con instituciones especializadas en educación a distancia, en algunos casos estatales, y otros sin ningún tipo de institución de este tipo. En ese sentido la cobertura de la educación a distancia en relación al total de matriculados en la educación superior va desde 6%-7% (en Argentina o Perú) hasta 18% (en Brasil) (Rama, 2016). Mundialmente la educación virtual tendrá un crecimiento del 15% anual en todos los ámbitos: educación básica, superior y formación continua. Mientras que en América Latina se espera un crecimiento del 9.7% anual entre el 2013 y 2018, y se considera que está en una fase expansiva. Por otro lado, se espera un crecimiento de la inversión en educación virtual entre 15% y 20% (Ambient Insight, 2015).

En América Latina, permanece el reto de acompañar este crecimiento con aumento de la conectividad y capacidad para la adquisición y uso de tecnologías, si bien el acceso a internet ha aumentado, las características socioeconómicas influyen bastante el acceso (Organization for Economic Co-operation and Development-OECD, 2017).

Situación en Perú

En el caso de Perú, en los últimos años el acceso a la educación superior ha crecido (MINEDU, 2015). Sin embargo, se mantienen desigualdades históricas en el acceso que afectan a ciertas poblaciones como las que

viven en áreas rurales, personas con discapacidad, personas con lengua materna indígena y personas en situación de pobreza.

Tanto estas condiciones, así como las dificultades que muchos estudiantes peruanos tienen para culminar la educación universitaria, limitaciones económicas, de trabajo o familiares exigían una educación más flexible que se adaptara a las necesidades de los estudiantes. El mercado y el Estado peruano respondieron a estas necesidades con iniciativas de teleeducación en los años 70, con instituciones como la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, y el Ministerio de Educación, formando a profesores en áreas rurales.

De manera más recientemente, investigaciones como las de Chero y Camones (2010) encontraron que el 57% de universidades peruanas tiene experiencias en educación virtual, definido como universidades que cumplen con alguna de las siguientes características: ofrecer educación a distancia, poseer un campus virtual o poseer una plataforma virtual. Sin embargo, el uso de campus o plataforma virtual es actualmente ubicuo en universidades mayoritaria o totalmente presenciales, aislando estos criterios se obtiene que en ese momento el 16% de universidades ofrecía educación a distancia. Posteriormente Ugaz (2014), poco antes de la introducción de la Ley Universitaria, realizó una investigación similar revisando las webs institucionales de las universidades, y encontró que el 26% de universidades ofrecían educación a distancia (ya sea en cursos, carreras, postgrados, en modalidad virtual, semipresencial o a distancia). Este aumento en un tiempo relativamente corto muestra una creciente aceptación y demanda de acceso a la educación y a la educación a distancia.

Recientemente, el año 2017, la Universidad Continental realizó una búsqueda similar de las webs institucionales (Barrios, 2017), encontrando que la oferta no había crecido en relación al 2014, siendo actualmente el 25% de universidades las que ofrecen educación a distancia (semipresencial o virtual)

Gráfico 1. Porcentaje del total de universidades del Perú, que imparten Ed. Sup. a Distancia/Virtual (Barrios, 2017)

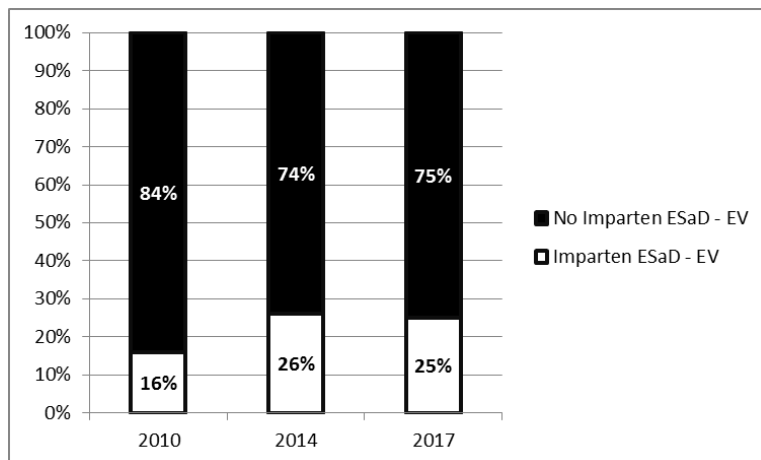
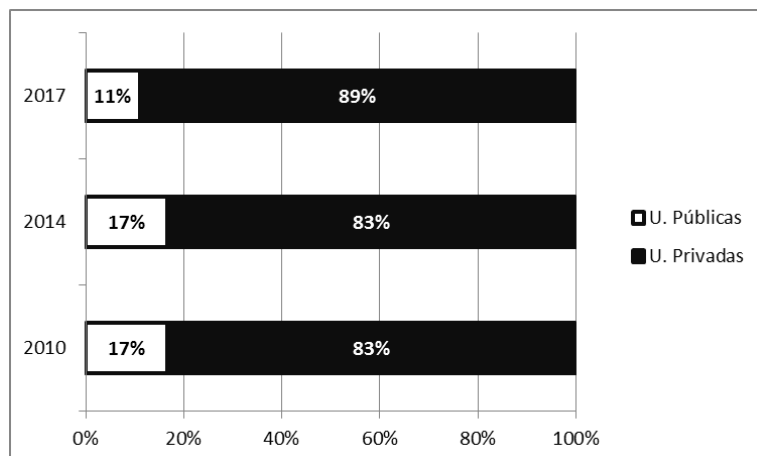


Gráfico 2. Porcentaje de Universidades Públicas o Privadas que brindan Ed. Sup. A Distancia/Virtual, del total de universidades que brindan ESaD-EV (Barrios, 2017)



Estos resultados muestran que tras la promulgación de la ley, la oferta de educación a distancia detuvo su crecimiento, si bien la moratoria impuesta por el organismo regulador hasta cumplir el plazo para dar licencias a todas las universidades impedía crear nuevas carreras, esto no impedía que la oferta de ese momento se trasladara o duplicara en la educación a distancia. Estos resultados permiten inferir que frente a las disposiciones, restricciones y aspectos ambiguos de la Ley en relación a esta modalidad educativa, las universidades e instituciones prefirieron

no aumentar su oferta ante la incertidumbre en su implementación y las disposiciones del ente regulador. Como se puede observar en el gráfico 2, esta disposición afectó más a las universidades públicas, las cuales tenían una oferta pequeña de educación a distancia, que se contrajo aún más. Esto sucede en contraste a otros países de la región y el mundo, en los que el Estado ha tenido un rol protagónico en la educación a distancia para fomentar el acceso e inclusión mediante universidades nacionales abiertas y a distancia.

La Ley Universitaria

La Ley Universitaria 30220 del 2014, surgió en el contexto del reconocimiento de la expansión de la educación y una gran preocupación por la calidad del servicio y resultados en los diferentes niveles educativos, desde la básica a la superior. Es así que la Ley refleja la necesidad de ordenar las universidades públicas y restringir el crecimiento de algunas privadas que crecieron con una calidad al menos “sospechosa”. Asimismo, se propone cambiar la lógica de auto-regulación que hasta entonces había tenido el ente rector de las universidades a través de la Asociación Nacional de Rectores, creando una Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU), cuyo presidente es nombrado por el poder ejecutivo del gobierno, como la mayoría de su Consejo Directivo.

La nueva Ley Universitaria recoge lo establecido en la Ley General de Educación del 2003, que indica que en el Perú la educación se imparte en modalidad presencial, semipresencial o a distancia, en todos los niveles educativos. Respecto a la educación a distancia, ya en el 2003 se definía como “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”.

Sin embargo, al promulgarse la ley el 2014, si bien se dispone que las universidades pueden desarrollar programas a distancia basados en entornos virtuales de aprendizaje, y que estos programas deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales, se estipula que “Los estudios de pregrado de educación a distancia

no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad. Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad”. En la práctica esto significó la eliminación de cualquier oferta real a distancia en el pregrado, pues la restricción del 50% llevó a que los programas se realizaran ahora de manera semipresencial.

A esto se añaden diversas disposiciones en la misma Ley Universitaria en las que se especifica que para ser parte del consejo directivo de SUNEDU, director de SUNEDU, así como rector, decano o profesor principal de alguna universidad se necesita contar con el grado de doctor obtenido de manera presencial. Estas medidas extremas denotan una visión claramente sesgada sobre la Educación a Distancia, que de manera determinante pone en duda su calidad que además supone que la presencialidad es garantía de calidad, principio que contradice una de las razones que explican la expansión y el sentido de la educación a distancia en el mundo, que es precisamente la deficiencia de los sistemas convencionales (García Aretio, 2007).

Medición de la Calidad Universitaria

A pesar de esta visión negativa, es importante considerar que la preocupación del público en general y del Estado, es poder garantizar niveles adecuados de calidad para la educación superior en el país. En el Perú, la ex CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) propuso en su momento estándares de calidad para la acreditación de programas a distancia muy similares a sus criterios para programas regulares presenciales, en ese sentido la Ley Universitaria significa un retroceso y ambigüedad al enunciar que ambas modalidades tienen los mismos requisitos de calidad, pero dicta restricciones para la modalidad a distancia.

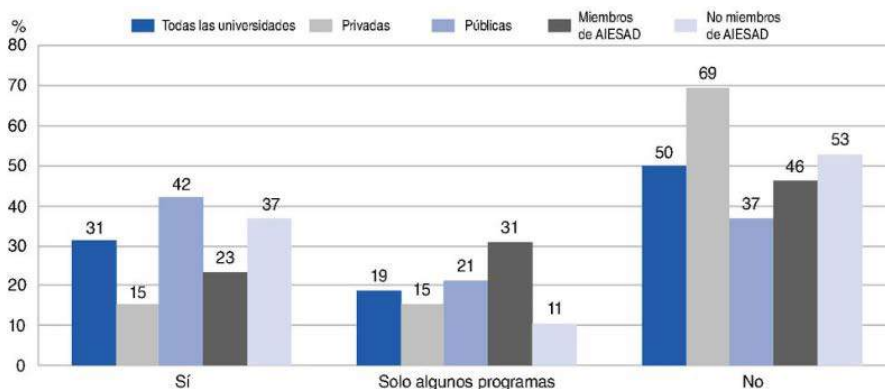
En ese sentido, es importante que el Perú pueda guiarse de los modelos usados en otros países y a nivel mundial, para que pueda garantizar la calidad de la educación a distancia de una manera moderna e idónea. Se puede observar a nivel mundial que existen acreditaciones o certificaciones específicas para educación a distancia, o para educación superior en general que incluyen consideraciones para programas a distancia pero que también sirven para evaluar educación presencial.

Entre los específicos podemos encontrar la norma UNE 66181:2012 de AENOR, la agencia certificadora española, la cual es un estándar para cursos virtuales aplicable en programas de pregrado. También se

encuentra la norma ISO 40180:2017 que provee un marco de referencia para asegurar y gestionar la calidad en procesos de educación mejorados por TICs. En Estados Unidos se encuentra el AdvancED de la agencia SACS (Southern Association of Colleges and Schools) que evalúan la capacidad de liderazgo, enseñanza y recursos de la institución, y el OLC (Online Learning Consortium), que opera a nivel mundial y certifica Scorecards institucionales que demuestran haber logrado niveles adecuados de calidad en el soporte institucional, soporte tecnológico, diseño instruccional, estructura del curso, enseñanza y aprendizaje, interacción social y con el estudiante, soporte al profesorado, soporte al estudiante, y evaluación.

Entre los estándares generales que incluyen consideraciones para la educación a distancia se encuentra la acreditación de IACET (International Association for Continuing Education and Training) el cual está enfocado en aprendizaje a lo largo de la vida y es compatible con el modelo ADDIE de diseño instruccional. Asimismo la WASC (Western Association of Colleges and Schools) tiene estándares de acreditación que pueden servir tanto para educación presencial como a distancia y están enfocados en la evaluación del logro de aprendizaje del alumno. En Europa la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) también dispone de estándares para todo el Espacio Europeo de Educación Superior considerando ambas modalidades. En América Latina destaca el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) de Colombia, en el cual los estándares para presencial y distancia están muy unificados y provee de flexibilidad suficiente para evaluar planes mixtos, acreditando a nivel de programas e institucionalmente.

Gráfico 3. Grado de acreditación de los programas de educación a distancia por las autoridades nacionales en porcentajes (Mediante encuesta a expertos en educación a distancia en OECD, 2017)



Esta variedad de estándares y lineamientos ha llevado a que mundialmente, y cada vez más en América Latina, haya una fuerte tendencia a asegurar la calidad de la formación a distancia. Como se evidencia en el gráfico 3, cerca del 31% de instituciones latinoamericanas (según expertos en educación a distancia) tiene algún grado de acreditación.

¿La Presencialidad como Criterio de calidad?

Teniendo en cuenta lo expresado en la Ley Universitaria peruana, así como los diversos criterios usados a nivel internacional para garantizar la calidad de la educación a distancia es evidente que desde la ley y el ente regulador se está equiparando la presencialidad con la calidad, suponiendo que la educación tradicional presencial es el referente de calidad. Esto va en clara oposición a la evidencia científica hasta la fecha de meta análisis de estudios comparativos de educación presencial y a distancia, los cuales en general no encuentran diferencias significativas (Bernard, 2004), incluso en algunos estudios la educación a distancia aventaja la educación tradicional presencial (Means, 2013).

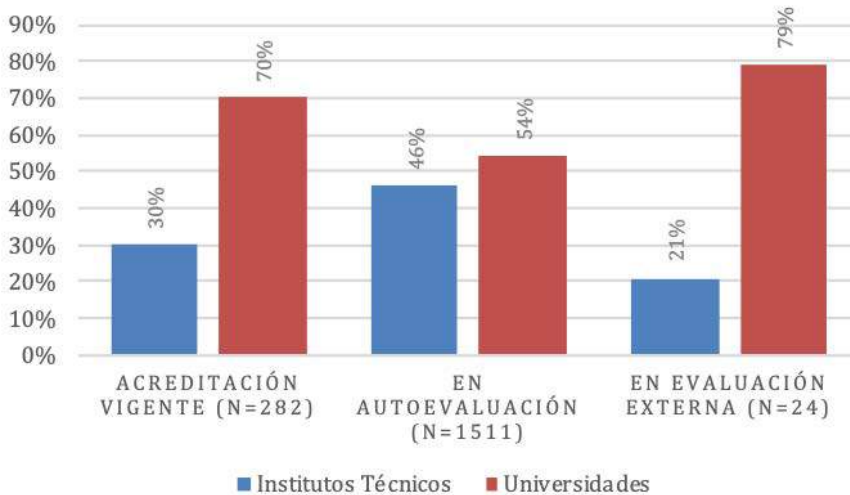
Es claro entonces, que los criterios a tener en cuenta para garantizar la calidad de la educación a distancia deben tener en cuenta las mejores prácticas a nivel mundial o regional, y enfocarse en qué determina la calidad de una educación a distancia que debería “complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial” como mencionaba la Ley General de Educación. Esto implica tener en cuenta criterios que aseguren que el diseño instruccional, los recursos de aprendizaje y los métodos de enseñanza sean adecuados para esta modalidad, que las tecnologías a nivel de hardware y software sean accesibles, que el estudiante y profesor puedan interactuar adecuadamente, y que el estudiante cuente con un apoyo adecuado para fomentar su éxito, entre otras consideraciones.

Acreditaciones en Perú

En el Perú, en la educación presencial la tendencia ha sido similar, con muchas universidades buscando acreditaciones, a nivel nacional con la acreditadora estatal SINEACE y a nivel internacional con diversas agencias de Latinoamérica, España, Estados Unidos, así como acreditadoras internacionales de gran prestigio en carreras específicas como ICACIT para ingeniería y ACBSP para carreras de negocios. En la acreditación por la agencia nacional, se puede observar que hay 282 carreras con acreditación vigente, 1511 en etapa de autoevaluación y

24 en etapa de evaluación externa, lo cual muestra una gran demanda reciente por la acreditación nacional.

Gráfico 4. Porcentaje de Carreras según tipo de institución (Técnica o Universitaria) en cada etapa de acreditación (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa-SINEACE, 2017)



Sin embargo, esta tendencia no se ha repetido en la educación a distancia, en la cual es muy raro encontrar instituciones con alguna acreditación o certificación de esta modalidad educativa.

Caso Referente en la Región

Dado el panorama planteado, recogemos el caso colombiano, como un referente en la región en términos de legislación, regulación y acreditación. En este país se ha logrado una normativa que define las modalidades educativas describiéndolas adecuadamente y regulando en consecuencia. El Ministerio de Educación señala, por ejemplo, que “la educación virtual hace referencia a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje. Sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo” (MINEDUCACION, 2009).

Aquí no se ponen mínimos de presencialidad en las modalidades y más bien para que un programa califique como virtual, el 80% de sus

actividades como mínimo deben ser realizadas en entornos virtuales. En ese sentido para obtener el registro calificado (equivalente al licenciamiento en el Perú) de los programas a distancia y virtuales, las instituciones de educación superior 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.

Este entendimiento, que viene de antiguo, ha llevado a que Colombia funde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, como iniciativa estatal para expandir el acceso. Asimismo, ha logrado consolidar sistemas de información que registran información relevante para políticas de todas las universidades en el SPADIES por lo que puede monitorear la retención en todo el sistema educativo de educación superior.

Opinión de Expertos

Para enriquecer el análisis y la percepción sobre el impacto de la ley universitaria peruana, se encuestaron a 8 expertas en educación a distancia, las que tienen experiencia de trabajo como docentes, tutoras, diseñadoras instruccionales así como en puestos de dirección en prestigiosas universidades, ejerciendo profesionalmente en proyectos de educación a distancia tales como Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Universidad Tecnológica del Perú (UTP), Universidad San Martín de Porres (USMP) y la Universidad del Pacífico (UP), Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Universidad Continental (UC), quienes en alguna etapa de su trayectoria profesional combinan la actividad universitaria, con trabajos de consultoría independiente.

De las encuestas se entiende que la presencia de las acreditaciones o certificaciones específicamente para educación a distancia no es una constante, pues es totalmente dispersa, mientras que la acreditación o certificación de las carreras universitarias en general, si es conocida por la mitad de los especialistas.

Se les preguntó si consideraban que, en la educación a distancia, a diferencia de la presencial, se había otorgado menor importancia a la acreditación o certificación y a qué se podía deber. Todas las encuestadas concordaron con esta afirmación; detallaron que esto puede deberse a la

falta de profesionales formados en procesos de acreditación de calidad educativa, a la falta de conocimientos sobre calidad o su asociación con la presencialidad, no se considera conveniente o importante tratarlo en forma separada. Asimismo, manifiestan que probablemente no es aún una demanda del mercado, ya que la modalidad está en crecimiento y maduración, y recién se está empezando a ver la necesidad de acreditarla. Se menciona también la competencia de universidades, algunas innovadoras, pero también las de bajo costo y calidad.

Se indagó si consideraban necesaria la acreditación o certificación en el país, y si hay interés o planes para ellos en su institución. Todas se mostraron de acuerdo resaltando la mayor posibilidad de estudio y preparación profesional, las diferencias con los requisitos presenciales, y como punto de partida para innovar, aunque se resaltó que debe haber un equilibrio entre la autonomía universitaria y las exigencias académicas y administrativas. La mitad de las encuestadas resaltaron explícitamente que había interés y planes para la acreditación de esta modalidad en sus instituciones.

Sobre su evaluación acerca de la calidad de la formación a distancia/semipresencial en su universidad y si es diferente que en la presencial. Todas evaluaron positivamente la calidad de esta formación en sus instituciones, resaltando la mayoría explícitamente que cada modalidad era distinta, en tanto había el reto de cambiar la mentalidad de los profesores para que adapten sus estrategias de enseñanza a la modalidad, usando distintas metodologías, distintos recursos y distintas formas de evaluación; dos en particular resaltaron que en distancia hay un énfasis más explícito en la formación por competencias.

En relación a la Ley Universitaria, cuatro manifestaron una percepción negativa, mencionando entre sus consecuencias negativas la lentitud para el licenciamiento de universidades, la falta de claridad en las pautas, la poca idoneidad de la limitación del 50% de créditos presenciales teniendo en cuenta que las tecnologías permiten diseñar experiencias de aprendizaje virtual y las necesidades de acceso a educación en el país. Asimismo, una encuestada menciona las consecuencias en los diversos programas en pre y postgrado ya que afectó la inversión, convenios y deserción, especialmente en estudiantes fuera del país y en provincia. Dos de las encuestadas tuvieron una percepción más neutral, una manifestó que es un intento de delimitar la educación a distancia en términos de la educación presencial y que aún no establece criterios específicos y otra manifestó que no ha tenido impacto. Finalmente,

una encuestada manifestó una percepción positiva mencionando que faltan controles de calidad y rigor en los recursos, materiales y tipo de enseñanza en la modalidad a distancia.

En último lugar se les preguntó cómo ven el futuro de la educación a distancia en el Perú y que sugerencias harían para que la educación a distancia y virtual crezca e impacte positivamente en el país. La visión del futuro de las expertas coincide en el crecimiento, resaltan la brecha con otros países, mencionando nuestra condición desventajosa, que no ha sido explotada propiamente, y que estamos actualmente rezagados. Asimismo, se menciona el tema legal y regulatorio, manifestando que sería más alto el crecimiento si la Ley Universitaria fuera distinta, y que sería bueno que el Estado escuche más a los expertos que trabajan estos temas en su día a día. Se destaca que el crecimiento de la educación a distancia traería consigo innovación y calidad, con indicadores propios de esta modalidad, que su vez ayudaría a definir mejor la calidad.

Entre las sugerencias de las encuestadas encontramos la valoración de estándares de calidad, resaltan la importancia de que se evalúe la adecuación de las metodologías, que su desarrollo requiere cambios en el paradigma presencial, puesto que no se trata de trasladar “lo físico a lo digital” o las mismas prácticas docentes de un formato presencial a otro; en consecuencia, se requiere capacitación docente, concientización y mayor información sobre la metodología y preparación de las habilidades para aprender a aprender, así como la preocupación por la integridad y la propiedad intelectual. Se resalta la necesidad de mayor expansión de la modalidad virtual tanto en universidades públicas como privadas, mayores investigaciones sobre la oferta, demanda y modelos educativos apropiados. Finalmente, se resalta el papel de la conectividad e infraestructura digital que necesita mejorar en la sierra y selva, así como zonas rurales en general.

Conclusiones

Se evidencia que a diferencia de otros países a nivel mundial y en la región, el Perú ha visto frenado el avance de la Educación a Distancia tras la implementación de la Ley Universitaria. Esto tiene importantes consecuencias para el acceso e inclusión de diversos tipos de estudiantes, como aquellos que tienen dificultades de acceso por la distancia o discapacidad, o los nuevos estudiantes que optan por aprender de manera autónoma, necesitan trabajar o atender a su familia y opciones flexibles de educación, más aún en un país que está en proceso de descentralización, que genera empleo a jóvenes que necesitan seguir

su formación. El impacto más grave probablemente sea el retroceso en la oportunidad de atender la necesidad de formación a lo largo de la vida que ofrece la educación a distancia y virtual.

Asimismo, el interés por el aseguramiento de la calidad mediante acreditaciones o certificaciones se ha generalizado en las universidades, mas no en la educación a distancia. Entre las razones que ayudan a comprender este fenómeno y el freno en el crecimiento de la educación a distancia, se encuentra la propia Ley Universitaria, que parece haber generado confusión tanto en los entes rectores, como en las instituciones educativas, estudiantes y potenciales demandantes de esta modalidad, al sobrevalorar la presencialidad, como principal criterio de calidad, menoscabando sus principales atributos y los criterios usados por otros países en la región. Las expertas encuestadas revelan que el nivel de crecimiento y madurez de la oferta en el país que cada vez más está considerando certificar su calidad, también han sido factores importantes.

En su mayoría, las expertas coinciden en una visión de la ley poco positiva y en algún caso como un intento de búsqueda de calidad, que particularmente en este aspecto necesita mejora. Asimismo, si bien pocas identifican acreditaciones específicas en sus instituciones, varias identifican acreditaciones con consideraciones para presencial y distancia, la cual parecería ser una opción preferida para las instituciones. Finalmente, destacan diversos aspectos en los que debe mejorar el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia en el país, como la capacitación docente, la adecuación de las estrategias de enseñanza, materiales educativos y evaluación a esta modalidad, entre otros, que son en esencia, las verdaderas garantías de la calidad en la formación a distancia o virtual.

Referencias bibliográfica

Barrios, E. (2017). Informe sobre la Oferta Educativa de Educación a Distancia en el Perú. Universidad Continental.

Chero, H. y Valdivieso, R. (2010). Una mirada a la educación a distancia y virtual del Perú. En La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica, C. Rama y J. Pardo (Eds.) Recuperado de <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/cosypedal/La%20EaD%20Iberoamerica,%20miradas%20diversas%20-%20Ram.pdf>

OECD (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina_9789264277977-es#page906

SINEACE (2017). Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas. Recuperado el 31-12-17 de: <https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx>

SUNEDU (2014). Legislación – Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014. Recuperado de: <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

Ugaz, P. (2014). Leyes, Normas Y Reglamentos que Regulan La Educación Superior a Distancia y en Línea en la República del Perú. En *Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*, A. Camacho (Coord.) Recuperado de http://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/leyes_normas_reglamentos_ead_2da_ed.pdf

Estándares de calidad de la Educación Superior a Distancia en México

Gladys Yvone García Soto
Ramona Imelda García López
Maricela Urías Murrieta
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Debido a la virtualización de la educación y a las innovaciones tecnológicas que han favorecido a las modalidades no convencionales de enseñanza, los sistemas de educación superior tienen la necesidad de demostrar la calidad en sus modelos educativos. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar los principales estándares de calidad tomados en cuenta para la acreditación o certificación de programas de educación superior a distancia en México, con el fin de fundamentar teóricamente y metodológicamente los programas educativos en modalidades no escolarizadas que pretendan someterse a procesos de evaluación. Como marco de referencia se tomaron en cuenta los criterios de evaluación establecidos por organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), entre otros; así como la perspectiva de investigadores que han estudiado el tema. Los resultados se analizaron en cinco dimensiones: a) estructura del modelo educativo, b) análisis de su impacto, c) características de los estudiantes, d) personal docente, e) infraestructura del programa. En conclusión, no se manifiesta gran diferencia entre los criterios evaluadores de las distintas modalidades; por ello, se reconoce la necesidad del diseño e innovación constante de modelos certificadores o acreditadores enfocados a la modalidad no escolarizada, que le permitan avanzar a la par del desarrollo tecnológico.

Palabras clave: Calidad educativa, educación a distancia, evaluación, acreditación, certificación

Introducción

Los sistemas educativos en la actualidad se han visto en la necesidad de demostrar que lo que se enseña, tanto de manera presencial como

a distancia, cumple con los criterios de calidad establecidos para tal fin; esto debido a los avances en las tecnologías, que han impactado en la educación a través de la virtualización de sus procesos, así como la ampliación de la cobertura de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que ha favorecido el desarrollo de la modalidad educativa no escolarizada.

La calidad educativa, en todos sus niveles y en todas sus modalidades, ha sido explicada por la Unesco desde las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Evaluar la calidad en modelos presenciales puede parecer un aspecto fácil; sin embargo, en modalidades educativas como la virtual, a distancia o mixta, en donde los procesos educativos dependen más de aspectos aparentemente intangibles, podría percibirse como un proceso complejo.

Por tal motivo, el presente trabajo tiene por objetivo analizar los principales criterios de calidad considerados en la acreditación o certificación de modelos educativos no convencionales en México por parte de organismos evaluadores; con el propósito de dar a conocer los requerimientos que son tomados en cuenta actualmente para la evaluación de programas educativos que se sustentan en modelos de enseñanza no escolarizados (virtuales, a distancia, on line, o mixtos). Lo anterior se debe a las tendencias de constante innovación en el paradigma evaluativo, ya que de acuerdo con Rama (2016) se requiere de evaluaciones que se encuentren mayormente enfocadas en las competencias y los aprendizajes significativos generados específicamente por dicha modalidad.

En el desarrollo del presente documento se analizarán posturas con respecto a la definición de calidad educativa. Posteriormente, se presenta un recuento histórico del surgimiento de la evaluación de este aspecto en México y la descripción de los principales organismos que la llevan a cabo.

Finalmente, a manera de conclusión se describen algunas categorías y estándares de calidad que deberán cumplir los modelos de educación a distancia en México.

Desarrollo

La calidad es definida por la Real Academia Española (RAE) como una propiedad o característica que permite juzgar el valor de un producto o servicio, con base en criterios específicos (RAE, 2018). El interés

en demostrar la calidad en la educación superior es considerado un problema latente en América Latina; en México sin duda ha sido una de las principales preocupaciones en los sistemas educativos desde la implementación, en los años ochenta, de mecanismos que tuvieron como propósito el asegurar la calidad educativa (Alcántara, 2007).

Sin embargo, de acuerdo con algunos autores, no existe una definición de calidad educativa que enmarque las mismas características, ya que esta dependerá principalmente del organismo que se encuentre evaluando dicho aspecto y conforme a los criterios regidos en sus lineamientos de evaluación (Alcántara, 2007; Seibold, 2000; Rama, 2016).

Respecto a una definición de calidad en la educación a distancia, Marciniak (2016) considera que esta debe ser la misma de la modalidad presencial; sin embargo, la autora concluye que para la educación escolarizada, la calidad se encuentra mayormente enfocada en los resultados mientras que para la educación virtual en la satisfacción del alumno.

En otro sentido, el deseo de las instituciones por demostrar la calidad surge en México en la década de los ochenta. Con el propósito de detener la fuga de producción científica de calidad, ofreciendo apoyos a investigadores, se crea en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); en los noventa se suman a los organismos aseguradores de calidad CIEES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMES), así como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) (Alcántara, 2007).

López, Chávez y Bautista (2016) afirman que el inicio de los procesos de evaluación se dió en 1994 a través de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Posteriormente, a principios del siglo XXI se conforma el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el COPAES, siendo este último considerado como el único organismo validado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México (Alcántara, 2007; Domínguez, 2016).

Por otra parte, de acuerdo con López, Chávez y Bautista (2016) para brindar una explicación acerca de los procedimientos y metodologías que comprenden los sistemas de evaluación en México, se requiere definir y diferenciar cada uno de sus propósitos. De acuerdo con la COPAES (2018, p. 1) la acreditación es el resultado de un proceso de

evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una Institución de Educación Superior (IES), que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla; esta permitirá a la IES el reconocimiento ante la sociedad de la calidad que permanece en su personal, sus procesos, así como los logros en sus estudiantes. La certificación es garantía de excelencia en la universidad con respecto a su pertinencia y relevancia en el quehacer institucional.

Una vez que la IES cumpla de manera satisfactoria con su misión y objetivos, así como con los criterios, indicadores y estándares de calidad enmarcados en los lineamientos de un Organismo Acreditador (OA), este otorgará un reconocimiento oficial de manera formal y pública. Así mismo, y conforme al crecimiento institucional, los OA exigirán a la IES la existencia de mecanismos de control y confiabilidad que regulen la calidad en la universidad (COPAES, 2018).

En otro sentido, se encuentra la evaluación, que de acuerdo con la COPAES está regulada en un instrumento denominado Marco General de Referencia (MGR) del cual surgen los lineamientos técnico-metodológicos para realizar el proceso de acreditación de un PA (COPAES, 2018, p. 3). En este se establecen las evidencias necesarias para la acreditación, así como aquellos elementos que serán evaluados mediante un listado de indicadores y criterios, que deberán estar establecidos mediante etapas; mismos que se explican a continuación para brindar un fundamento a las metodologías de evaluación implementadas por algunos de los principales organismos en México.

A continuación se ofrece una descripción de los organismos que prevalecen en México con respecto a la evaluación de la calidad en educación superior virtual y a distancia, así como sus objetivos. Los CIEES, surgieron en 1991 con el fin de promover el mejoramiento de los programas educativos de educación superior; en un primer momento dependían de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pero en 2009 se constituyeron como un organismo independiente sin fines de lucro (CIEES, 2017).

El propósito de los CIEES es evaluar y mejorar la calidad educativa en las IES, cuyo objetivo es:

Contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y particular que se imparte en el país mediante la evaluación interinstitucional, realizada por pares académicos, de los programas

educativos (Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado) y de las funciones de las instituciones de educación superior (Administración y Gestión Institucional, y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura) (CIEES, 2017, p. 4).

Los CIEES cuentan con siete comités que se dedican a la evaluación de programas de educación superior. Los niveles evaluados son: técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura (universitaria, tecnológica, educación normal) y posgrado, en sus modalidades escolarizada, no escolarizada o mixta. Los comités evalúan a los programas educativos en 12 categorías contenidas en el documento: *Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas en la educación superior*; así mismo, los criterios de calidad comprendidos por cada categoría se encuentran en el texto: *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos en las instituciones de educación superior de México*. Ambos documentos se encuentran disponibles en el sitio oficial de CIEES y son de consulta gratuita.

A continuación se exponen los ejes y categorías evaluados por los CIEES (ver tabla 1):

Tabla 1. Ejes y categorías evaluados por CIEES

Ejes	Categorías
I. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósitos del Programa
	2. Condiciones generales de operación del programa
II. Currículo específico genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios
	4. Actividades para la formación integral
III. Tránsito de los estudiantes por el programa	5. Proceso de ingreso
	6. Trayectoria escolar
	7. Egreso del programa
	8. Resultados de los estudiantes
IV. Personal académico, infraestructura y servicios	9. Personal académico
	10. Infraestructura académica
	11. Infraestructura física
	12. Servicios de apoyo

Nota: Adaptado de: “Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior” por Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], 2017.

CIEES específica que todas las categorías son evaluadas; sin embargo son sólo cinco de ellas las consideradas básicas en su evaluación: propósito del programa, modelo educativo y plan de estudio, resultados de los estudiantes, personal académico, e infraestructura académica; lo anterior debido a que son consideradas la base en la construcción de un programa educativo (CIEES, 2017). Los estándares de calidad comprendidos en cada una de las categorías son analizados en la conclusión del presente documento, en donde se presentan de manera integrada y unificada los criterios de todos los lineamientos de los distintos organismos consultados.

Otro de los organismos mexicanos es la COPAES, que es una asociación civil sin fines de lucro, que como ya se ha mencionado, es el único organismo reconocido por la SEP. Su objetivo es acreditar programas de educación superior en México. Actualmente esta instancia reconoce a 30 organismos para realizar procesos de acreditación en las IES en las áreas de sociales, medicina, ciencia, tecnología, entre otras (COPAES, 2018).

En cuanto a las categorías y criterios evaluados por la COPAES (ver tabla 2), estos establecen el Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior. Dicho organismo establece sus categorías con base en los criterios transversales de pertinencia, suficiencia, idoneidad, eficacia, eficiencia y equidad.

Tabla 2. Categorías y criterios de calidad, COPAES

Categoría	Criterios
1. Personal Académico	Reclutamiento, selección, contratación, desarrollo, categorización y niveles de estudio, distribución de la carga académica, evaluación, y promoción.
2. Estudiantes	Selección, ingreso, trayectoria escolar, tamaño de los grupos, titulación, e índices de rendimiento escolar.
3. Plan de estudios	Fundamentación, perfiles de ingreso y egreso, normativa para la permanencia, egreso y revalidación, programas de las asignaturas, contenidos, flexibilidad curricular, evaluación y actualización, y difusión.
4. Evaluación del aprendizaje	Metodología de evaluación continua y estímulos al rendimiento académico.

Categoría	Criterios
5. Formación integral	Desarrollo de emprendedores, actividades artísticas y culturales, actividades físicas y deportivas, orientación profesional, orientación psicológica, servicios médicos, enlace escuela-familia,
6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	Tutorías, asesorías, biblioteca.
7. Vinculación y extensión	Vinculación con sectores público, privado y social, seguimiento de egresados, intercambio académico, servicio social y bolsa de trabajo.
8. Investigación	Líneas y proyectos, recursos, difusión, e impacto.
9. Infraestructura y equipamiento	Infraestructura, equipamiento.
10. Gestión administrativa y financiamiento	Planeación, evaluación y organización, recursos humanos administrativos, de apoyo y servicios, y recursos financieros.

Nota: Adaptado de “Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior” por Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. [COPAES], 2016.

Enfocados exclusivamente en la educación a distancia se encuentra el CALED que tiene como misión el brindar asesoría respecto al proceso de evaluación de programas en esta modalidad. Este organismo remonta su surgimiento en el proyecto “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” desarrollado en un encuentro el año 2000 ante la preocupación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la invitación que este mismo realizó a otros organismos con el fin de analizar la situación de la educación a distancia. La dirección del desarrollo del proyecto fue asumida por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), que en el año 2005 convoca al Congreso sobre Calidad y Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia, acordando en dicho evento la creación del organismo (CALED, 2009).

El CALED tiene como objetivo el promover la evaluación de la calidad en la Educación Superior a Distancia (ESaD), contribuir en la elaboración de mecanismos para dichos procedimientos generando la creación de estándares, indicadores y criterios de calidad. Así como también el coordinar y colaborar con instituciones acreditadoras de los sistemas educativos (CALED, 2009).

Los elementos de calidad para programas en esta modalidad, se encuentran contenidos en el documento: *Tarjeta de puntuación (SCCQAP), evaluación de programas de pregrado en línea* (CALED & OLC, 2015). La evaluación es realizada mediante nueve categorías (ver tabla 3) en donde se cuantifican los criterios contenidos por cada una de ellas. El procedimiento para la evaluación se encuentra descrito en el documento señalado con anterioridad, el cual se puede obtener, sin costo, en el sitio web del CALED (<http://caled-ead.org/tarjeta-puntuacion/>).

Tabla 3. Categorías e indicadores de la evaluación CALED/OLC

Categoría	Número de indicadores
1. Apoyo institucional	8
2. Apoyo tecnológico	8
3. Desarrollo y diseño instruccional de los cursos en línea	20
4. Estructura de los cursos en línea	9
5. Enseñanza y aprendizaje	6
6. Participación social y estudiantil	1
7. Apoyo a los docentes	6
8. Apoyo a los alumnos	20
9. Evaluación y valoración	13

Nota: Adaptado de “Tarjeta de puntuación (SCCQAP), evaluación de programas de pregrado en línea” por Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia [CALED] y Online Learning Consortium [OLC], 2015.

El Espacio Común de Educación a Distancia (ECOESAD), si bien no es un organismo que se encarga de evaluación o acreditación, resulta un espacio que tiene como misión el 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 (ECOESAD, 2018, p. 1). Esta red brinda desde un listado de oferta educativa a distancia de calidad en México, hasta documentos en los que se estandarizan los criterios que enmarcan la calidad en la ESaD del país.

Otro de los organismos que regulan la educación superior en México es la ANUIES; fundada en 1950, está conformada por 191 universidades,

de carácter público o privado. Su función es participar en la creación de programas, lineamientos, políticas, planes y organismos enfocados al desarrollo de la educación superior. En relación con la ESaD, este organismo solo brinda estándares y criterios enmarcados al posgrado en colaboración del CONACyT, que ofrece un marco de referencia para la evaluación de la calidad de programas educativos no escolarizados. Aunque los criterios se enfocan en medir la excelencia educativa de programas de posgrado, también es tomado en cuenta por las IES mexicanas, como referente en la constitución de sus modelos educativos (Rocha, Maina y Sangra, 2015).

Las categorías y criterios de análisis tomados en cuenta para la evaluación de la calidad se encuentran en el documento denominado *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en modalidad no escolarizada* (CONACYT, 2016) y sus categorías y criterios se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Criterios de análisis del CONACYT

Categoría	Criterios
Responsabilidad social de la institución	Compromiso Institucional
	Sistema interno de aseguramiento de la calidad
Estructura y personal académico del programa	Plan de estudios
	Proceso de enseñanza-aprendizaje
	Núcleo académico básico
	Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento
Estudiantes	Ingreso
	Seguimiento de la trayectoria académica
Infraestructura y servicios	Tecnologías para el aprendizaje y servicios de administración a distancia
	Espacios, equipamiento, laboratorios y talleres
	Información y documentación

Categoría	Criterios
Resultados y vinculación	Trascendencia, cobertura y evolución del programa
	Efectividad del posgrado
	Contribución al conocimiento
	Vinculación
	Financiamiento
	Plan de mejora
	Información estadística del programa

Nota: Adaptado de “Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en modalidad no escolarizada” por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT], 2016.

Si bien es posible observar que la mayoría de las categorías establecidas por los organismos expuestos anteriormente son similares, es posible agruparlos en aquellos que tengan un mayor impacto para los programas de educación a distancia o virtual.

Resultados

Una vez analizadas las distintas categorías y criterios de calidad para llevar a cabo procesos de certificación o acreditación, propuestos por CIEES, CALED, CONACYT y COPAES, es posible delimitar las siguientes seis dimensiones con una orientación hacia la modalidad no escolarizada (ver tabla 5).

Tabla 5. Categorías para evaluar la modalidad no escolarizada

Dimensión	Categorías
I. Modelo educativo. Los organismos citados se refieren a ello como todo el contenido curricular, y el desarrollo, implementación y evaluación del modelo educativo.	C1. El establecimiento de planes y programas de estudio. C2. Delimitación de los procesos de evaluación de aprendizajes. C3. Perfil de ingreso y egreso establecidos a manera institucional y por programa educativo. C4. Diseño instruccional y de los objetos de aprendizaje implementados en los programas de curso. C5. Proceso de enseñanza y aprendizaje establecido.

Dimensión	Categorías
<p>II. Resultados del modelo educativo. Dicha dimensión comprende los resultados logrados por parte de los egresados, así como también el impacto de los mismos en el desarrollo social.</p>	<p>C6. Índices de eficiencia terminal. C7. Procedimientos para el seguimiento de egresados. C8. Desarrollo de investigación. C9. Cobertura institucional.</p>
<p>III. Alumnos. Dimensión referida a los elementos que comprenden la trayectoria académica del estudiante.</p>	<p>C10. Proceso de admisión y selección establecido. C11. Ingreso, permanencia, egreso y titulación del alumno. C12. Sistema de tutorías y asesorías como programa de apoyo. C13. Mecanismos para la movilidad y el intercambio escolar. C14. Programa de becas o apoyos económicos institucionales.</p>
<p>IV. Personal docente. Aspecto que se encargará de la evaluación de aquellos criterios enfocados a las características de los profesores y los resultados de su labor.</p>	<p>C15. Núcleo académico. C16. Evaluación y programas de estímulo. C17. Productividad. C18. Perfil docente enfocado a la educación en modalidad virtual y a distancia.</p>
<p>V. Infraestructura. Dicha dimensión se encuentra enfocada a los espacios y recursos donde convergen estudiantes, docentes y contenidos.</p>	<p>C19. Equipo, laboratorios y talleres a disposición de docentes y estudiantes. C20. Campus virtual, plataforma, y todos aquellos elementos vinculados a las TIC. C21. Instalaciones físicas.</p>
<p>VI. Servicios y procesos administrativos Evalúa todo aquel procedimiento no académico de impacto en la permanencia del alumno.</p>	<p>C22. Servicios a los alumnos y funciones del departamento de registro escolar. C23. Bibliotecas digitales, bases de datos, portales de acceso a la información. C24. Políticas institucionales, reglamento del estudiante, lineamiento escolar, manual de titulación.</p>

Las dimensiones y criterios expuestos en la tabla anterior han sido el resultado de la constante aparición y el modo de calificación en los distintos marcos de referencia de los organismos analizados; esto puede traducirse a la importancia que les otorgan a los organismos certificadores en sus evaluaciones.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos del análisis documental es posible concluir que la búsqueda de la calidad de los programas de

educación superior en modalidad virtual y a distancia sigue siendo una problemática latente para las IES mexicanas, lo anterior podría atribuirse debido a los veloces avances tecnológicos de la era actual asociados a la educación, así como también el constante rechazo por parte de los sistemas ante el cambio o las innovaciones, lo que coincide con la postura de Rama (2016), quien considera que al igual que se innova en tecnologías, también debiera ser así en las metodologías de evaluación de la calidad en la ESaD.

Así mismo, se considera se requiere no solo la innovación de los modelos educativos, sino también los lineamientos o marcos de referencia establecidos por los organismos evaluadores de la calidad. Para que al innovar dichos criterios, sirvan como fundamento para la creación de modelos de excelencia desde su fundamentación o creación.

La información analizada permite señalar que de los tres organismos nacionales, solo uno de ellos (Conacyt), se encuentra enfocado en los modelos en línea pero para nivel posgrado; mientras que COPAES y CIEES generalizan sus criterios para todas las modalidades. Así también se analizaron los criterios de CALED, organismo latinoamericano centrado en la educación a distancia, considerado como un referente importante para la modalidad no escolarizada, ya que permite visualizar de manera precisa, los elementos que deben ser considerados al momento de crear un programa educativo a distancia, de tal manera que sea posible acreditarlo posteriormente.

Con lo anterior no se trata de señalar que la educación a distancia es distinta a la presencial, en sus procesos evaluativos, sino que los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores, deben reconocer las particularidades de la modalidad no convencional y adecuar sus procesos en mejora de la educación superior mexicana.

Referencias bibliográficas

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. [CIEES]. (2017). *Programa general para la evaluación de programas educativos de educación superior*. Ciudad de México: CIEES.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT]. (2016). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de los programas de posgrados en la modalidad no escolarizada*. Ciudad de México: CONACyT.

Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. [COPAES]. (2018). *COPAES ¿Qué es COPAES?* Obtenido de <http://www.copaes.org/index.php>

COPAES. (2016). *Marco general de referencia para los procesos de acreditación de programas académicos de tipo superior*. Ciudad de México: COPAES.

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia [CALED] y Online Learning Consortium [OLC]. (2015). *Tarjeta de puntuación (SCCQAP), evaluación de programas de pregrado en línea*. Ecuador: UTPL.

La pertinencia de la carrera de derecho. Perspectivas de la planificación nacional

Andrea Correa Conde, Mtra.¹

Olger Quizhpe Castro, Mgtr.²

Universidad Técnica Particular de Loja

RESUMEN

En esta ponencia, se analiza la pertinencia de la carrera de Derecho de la UTPL, desde dos escenarios, el primero, relacionado con el proceso de rediseño curricular que le permitió identificar y dar respuesta a las necesidades sociales del entorno local, regional y nacional; a las demandas del mercado laboral; y, a las tendencias del desarrollo científico y tecnológico de las ciencias jurídicas; el segundo escenario, en contraste con las nuevas perspectivas del Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021), que contiene la planificación de políticas, programas y proyectos del Estado, que se orientan a garantizar el cumplimiento de un régimen de desarrollo inclusivo, equitativo y solidario; para ello, se proponen cuatro enfoques de análisis: social, que busca desarrollar y garantizar los derechos reconocidos en la Constitución; económico, que vincula la Universidad y los actores productivos para promover la productividad y competitividad, la sustentabilidad ambiental y el crecimiento económico inclusivo; político, que incentiva la participación activa, propositiva y solidaria de la sociedad en la construcción del poder para lograr un Estado con mejores capacidades de intervención; e, integral, que sitúa al currículo como un eje central de la pertinencia para responder, de forma articulada, a las necesidades sociales, económicas y políticas.

-
- 1 Andrea del Rocío Correa Conde. Maestra en Derecho, por la Universidad Autónoma de México; Magister en Educación a Distancia, por la Universidad Técnica Particular de Loja; Abogada y Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, por la Universidad Nacional de Loja. Becaria Alfa-UE-AIESAD en la UNED-España. Actualmente es docente investigadora del Departamento de Ciencias Jurídicas. Experiencia docente bimodal en: Investigación Jurídica, Derecho Mercantil, Sociología, entre otras. Correo electrónico: arcorrea@utpl.edu.ec
 - 2 Olger Hernán Quizhpe Castro. Máster en Derecho Administrativo, Abogado y Licenciado en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Actualmente es docente investigador del Departamento de Ciencias Jurídicas y Subcoordinador de la Carrera de Derecho de la Universidad Técnica Particular de Loja. Correo electrónico: ohquizhpe@utpl.edu.ec

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación superior enfrenta un debate donde se presentan posiciones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas en las que se busca resignificar los conceptos de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, desde una visión de integralidad, globalidad y complejidad, considerando las características, culturales, sociales y económicas que identifican a la sociedad en el marco del modelo de desarrollo económico social del país; relacionado con el Buen Vivir, teniendo como preocupación central la formación integral de la persona, donde la educación fortalece las capacidades individuales y sociales en un mundo globalizado que a decir de (Guadarrama González, 2006) no es bueno ni malo por naturaleza propia.

La formación de los abogados toma un enfoque diferente a la anterior configuración de Estado de Derecho, pues el Abogado debe asumir actitudes que aborden una visión integral, como respuesta a la necesidad de garantizar los derechos de las personas frente a los poderes públicos o privados.

En este contexto, el principio de pertinencia constituye el punto de partida y sustento de la Educación Nacional en general y de la Educación Superior en particular. La Constitución de la República del Ecuador (2008), por su parte, en el Art. 351 determina que, el sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo.³

En concordancia con la Carta Magna, la Ley Orgánica de Educación Superior, Loes (2010), en su Art. 13, determina como función del Sistema de Educación Superior, garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad; así como, asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia.

Por ello, el presente estudio tiene como finalidad analizar la pertinencia de la Carrera de Derecho de la UTPL, en función del rediseño curricular desarrollado en los últimos años; y, de las perspectivas

3 Plan Nacional de Desarrollo: es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado, y la inversión y la asignación de los recursos públicos; además de coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores. (Constitución de la República del Ecuador 2008, Art. 280).

sociales, económicas y políticas que se proponen en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó en esta investigación es cualitativa, la misma que nos permitió realizar el análisis normativo y doctrinario del principio de pertinencia, en relación con el proceso de rediseño curricular que atravesó la Carrera de Derecho y, de las perspectivas que se propone en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

OBJETIVO

Analizar la pertinencia de la Carrera de Derecho de la UTPL, en relación con el proceso de rediseño curricular y a las perspectivas que propone el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

1. Rediseño curricular

La Carrera de Derecho, en respuesta al principio de pertinencia establecido en la Constitución de la República y en la Ley Orgánica de Educación Superior, responde a las necesidades y expectativas del entorno social y, de manera especial a la transformación de la justicia, mediante una formación humanística que comprende varios ejes básicos de sustentación como: formación, investigación, vinculación con la sociedad y prácticas pre-profesionales.

Por ello, dentro del proceso del rediseño curricular, la Carrera de Derecho en el marco de las necesidades y expectativas de desarrollo determinadas en el Plan Nacional 2013-2017, articuló su oferta académica en los objetivos 1, 4 y 6, formulados en su momento por este instrumento de planificación nacional, como se muestra a continuación:

En relación al objetivo 1. Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular, aporta en el fortalecimiento del proceso de descentralización y desconcentración de la Administración Pública; en los procesos de selección, capacitación y formación de los funcionarios públicos; y, en la regulación democrática para el Buen Vivir.

En relación al objetivo 4. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, se propone una mejora curricular en el programa formativo; fortaleciendo la vinculación con el sector social y productivo;

y, potenciando la gestión del conocimiento a través de la regulación jurídica de las tecnologías de la información y la comunicación.

En relación al objetivo 6. Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos, se establece como prioridad la consolidación del modelo de Administración de Justicia jurisdiccional; fomentar la cultura de paz y medios alternativos de resolución de conflictos; aportar a la disminución de la violencia de género; mejorar la convivencia ciudadana; y, la integración del pluralismo jurídico.

En lo que respecta a las necesidades y expectativas sociales en el ámbito regional, determinadas en las nueve agendas zonales de planificación a nivel nacional, la Carrera de Derecho identificó tres ejes en los cuales articuló su oferta académica:

El primer eje tiene relación con la transformación de la matriz productiva, en este sentido se aporta en el fortalecimiento de la economía popular y solidaria, la micro, pequeña y mediana empresa, a través de su oferta académica, la investigación y la vinculación con la sociedad, que son necesarias para el desarrollo económico del país.

El segundo eje aborda la reducción de brechas y desigualdades socioeconómicas; para ello, se propone una oferta académica inclusiva que amplía el acceso a la educación superior a estudiantes que pertenecen a los grupos históricamente excluidos (personas privadas de la libertad, indígenas, personas con discapacidad, etc.), colocando al ser humano en el centro de todo accionar.

El tercer eje está relacionado con la sustentabilidad patrimonial, para ello, la Carrera de Derecho articula su oferta académica, la vinculación con la sociedad y la investigación, con la defensa de los derechos de la naturaleza, la defensa del patrimonio cultural, el diálogo de saberes y la gestión del territorio.

En lo que respecta a las necesidades en el ámbito local, aunque son recurrentes con las señaladas a nivel nacional y regional, giran principalmente en torno a las necesidades sociales, y al desarrollo económico, como: fortalecer la producción, el comercio, el turismo, la prestación de servicios públicos y privados, en armonía con la defensa de los derechos sociales.

Para abordar de forma integral las necesidades y expectativas sociales, se proponen dos líneas de investigación: 1. Derechos humanos, justicia y sociedad y, 2. Cultura de paz, ambiente y sociedad, poniendo la ciencia al servicio del ser humano, estas líneas permiten ejecutar proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad.

En el ámbito científico y tecnológico, resulta primordial dentro de las ciencias jurídicas el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la práctica profesional. Las nuevas tecnologías en el campo del Derecho, favorecen la gestión de las organizaciones jurídicas, el manejo de la documentación legal y los sistemas de expertos que vinculan el derecho con la inteligencia artificial, propenden una educación capaz de generar nuevas dinámicas de innovación en el trabajo profesional, ello es necesario para que los abogados aporten sustantivamente al interés público y al desarrollo de los sectores estratégicos, mediante servicios jurídicos que empoderen a los ciudadanos y promuevan una sociedad del conocimiento (Johnson, 2009).

El uso de las tecnologías como herramientas de la transmisión del conocimiento e impartición de enseñanza-aprendizaje ha sido una prioridad institucional de la UTPL para brindar una educación superior de calidad acorde a las exigencias actuales. En este contexto, se han realizado grandes inversiones en la innovación de las plataformas virtuales; sin embargo, es necesario mantener un permanente desarrollo con el objeto de fortalecer la interacción entre alumno-profesor y, mejorar las condiciones de accesibilidad.

Se ha convertido para la Carrera de Derecho un reto, el preparar profesionales “Abogados” que respondan a las exigencias sociales actuales y al avance tecnológico. En este sentido, se propone una formación humanista con el respeto a la naturaleza, a los derechos individuales y colectivos, sin dejar de lado el proporcionar herramientas, a los profesionales del derecho, que les facilite el desarrollo de la ciencia, la investigación, innovación y tecnología.

2. Perspectivas del Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021)

A este escenario de evidente cambio social, se suman los vertiginosos avances en la ciencia, el masivo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el poder del conocimiento, la autonomía del pensamiento crítico frente a los poderes fácticos, que implica profundas transformaciones en la organización y planificación académica de la

Carrera de Derecho. Por lo tanto, es necesario abrir nuevos horizontes que respondan a esta dinámica social que se encuentra articulada a un accionar planificado y programático, que a su vez responda de forma integral a las necesidades sociales, económicas y políticas.

Para contextualizar el desarrollo del presente trabajo, presentamos un gráfico que resume la composición y organización de la planificación nacional (2017-2021), convirtiéndose en el parámetro de desarrollo social, económico y político, al cual la Carrera de Derecho deberá articular su oferta académica.

Esta nueva planificación se compone de políticas, programas y proyectos del Estado, que se orientan a garantizar el cumplimiento de un régimen de desarrollo inclusivo, equitativo y solidario. Además, se proponen 3 ejes y 9 objetivos; en el primer eje trata de los “Derechos para todos durante toda la vida”, se garantizan los derechos individuales, colectivos y de la naturaleza. El segundo eje, “Economía al servicio de la sociedad”, propone que el ser humano está por encima del capital. Finalmente, el tercer eje se denomina: “Más sociedad, mejor Estado” y promueve una ciudadanía participativa con un Estado cercano.



Fuente: Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

El análisis que se presenta a continuación propone cuatro enfoques relacionados con el ámbito social, económico, político e integral:

2.1. Social, que busca desarrollar y garantizar los derechos reconocidos en la Constitución. El ser humano como sujeto y titular de derechos posee una condición inalterable; por ello el Estado, sus colaboradores, sus dependencias, así como el sector privado están llamados a respetar los derechos consagrados en la Constitución;

velar para que no se los vulneren y actuar proactivamente para garantizarlos plenamente, en especial a los grupos de atención prioritaria. Un apoyo básico para lograr este cometido es la educación en general y la educación superior en particular, base fundamental del desarrollo de la sociedad. En este sentido, la formación académica del profesional del Derecho cumple un rol importante frente a la sociedad, por su condición de estudioso y defensor de los derechos utiliza sus destrezas y habilidades para respetar y hacer respetar los derechos de los demás, está llamado a actuar con ética, profesionalismo e intervenir con su asistencia a los sectores más vulnerables, en los casos de: maltrato y abuso de menores, violencia de género contra la mujer, trata de personas, tráfico y tenencia ilegal de drogas, a intervenir en la defensa de un medio ambiente sano, entre otros.

Sin duda, garantizar una vida digna con igualdad de oportunidades para todas las personas⁴, tiene correlación y correspondencia directa con una formación académica, porque el aprendizaje en sentido amplio y crítico desarrolla capacidades, conocimientos, destrezas y valores que permanecerán activos durante todas las etapas de la vida del ser humano.

La política 1.6. del Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida del Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021) es garantizar el derecho a la salud, la educación y al cuidado integral durante el ciclo de vida, bajo criterios de accesibilidad, calidad y pertinencia territorial y cultural. Para alcanzar esta política se requiere de un trabajo articulado en conjunto, que favorezca la cooperación, la complementariedad y la corresponsabilidad de todas las instancias públicas y privadas comprometidas con la educación. En este sentido, la Educación Superior está estrechamente vinculada al Estado y sus organizaciones, porque las políticas que se crean dotan de los mecanismos para que éstas se cumplan; las universidades, a través de la formación de profesionales con un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad proyectan su accionar al servicio de los demás; en tanto que, el sector privado a través de sus componentes productivos colabora en la generación de empleos para los futuros profesionales.

Otro objetivo de interés, en el ámbito social, tiene que ver con afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las

4 Objetivo 1 del Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021).

identidades diversas, y se ha considerado como política de Estado, erradicar la discriminación y la exclusión social en todas sus manifestaciones, mediante acciones afirmativas y de reparación integral para la construcción de una sociedad inclusiva. La propuesta académica de la Carrera de Derecho frente a esta necesidad de la colectividad se vislumbra en la formación de profesionales con un perfil contemporáneo a los actuales cambios sociales con énfasis en los derechos humanos.

El objetivo 3 que pretende garantizar los derechos de la naturaleza para las actuales y futuras generaciones, mismos que se encuentran ratificados por la Constitución y las leyes; pero sobre todo que en la práctica requiere de una formación en valores y accionar ético corresponsable y recíproco con el medio ambiente; porque es un derecho de todos vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, se lo aprecia en una formación integral de los estudiantes, una formación que promueva su participación en la conservación del patrimonio natural mediante el aporte académico teórico y práctico de las leyes para actuar e intervenir.

2.2. Económico, que vincula la Universidad y los actores productivos para promover la productividad y competitividad, la sustentabilidad ambiental y el crecimiento económico inclusivo; el accionar del futuro abogado, es muy amplio y diverso; en el ámbito económico; por ejemplo, su contribución como estudioso, analítico y proponente de la normativa que permita, efectivizar los objetivos 4, 5 y 6 del Plan Nacional de Desarrollo, que establecen, en el mismo orden: “Consolidar la sostenibilidad del sistema económico, social y solidario, y afianzar la dolarización.”; “Impulsar la productividad y competitividad para el crecimiento económico sostenible de manera redistributiva y solidaria”; y, Desarrollar las capacidades productivas y del entorno para lograr la soberanía alimentaria y el Buen Vivir Rural”; al respecto, en el currículo de la carrera de Derecho se implementaron áreas del conocimiento que se relacionan con el sistema económico nacional e internacional.

2.3. Político, que incentiva la participación activa, propositiva y solidaria de la sociedad en la construcción del poder para lograr un Estado con mejores capacidades de intervención. Hoy en día, la sociedad es proactiva y participativa, se involucra en los asuntos del Estado con mayor protagonismo y preocupación debido a varios factores, uno de ellos referente al accionar de los actores sociales;

pero, sobre todo, por los hechos de corrupción e impunidad que están causando malestar en la sociedad. La participación en la vida política de un Estado es un derecho; pero también, demanda de obligaciones civiles y morales. Frente a ello, se hace indispensable desarrollar en el futuro abogado competencias que le otorguen una capacidad negociadora y conciliadora en busca de la justicia y del desarrollo humano, su actuación debe basarse en los principios que fundamentan los derechos humanos, tales como la solidaridad, la autonomía y la dignidad humana, imprescindibles para el abogado o abogada, en el momento histórico que atraviesa el país. Los tres últimos objetivos 7, 8 y 9 del Plan Nacional de Desarrollo, pretenden: “Incentivar una sociedad participativa, con un Estado cercano al servicio de la ciudadanía”, “Promover la transparencia y la corresponsabilidad para una nueva ética social”; y, “Garantizar la soberanía y la paz, y posicionar estratégicamente al país en la región y el mundo”, son objetivos que promueven una paz sostenible y buscan la prevención de conflictos nacionales e internacionales; destacan una cultura de paz en favor de la garantía y goce de derechos en nuestro país. En este sentido existe coherencia en los lineamientos, estrategias, cambios e implementaciones que la carrera de Derecho de la UTPL ha considerado en todos los parámetros académicos para sus estudiantes, cuyo perfil humanista, técnico y científico en el campo del derecho le proyecta como un profesional al servicio de la sociedad. Las universidades y sus integrantes están llamados a actuar y trascender con soluciones concretas y efectivas contra la impunidad, la violación de los derechos humanos y de la naturaleza; a salvaguardar la soberanía y la paz, la gobernabilidad y la democracia. Promoviendo una formación académica y práctica que permita a sus futuros profesionales, ser actores participativos y solidarios de las necesidades y expectativas de la sociedad ecuatoriana.

2.4. Integral, se sitúa al currículo (académico) como el eje central de la pertinencia. En la Carrera de Derecho el currículo o diseño educativo de las actividades académicas, tiene como finalidad responder, de forma articulada, a las necesidades sociales, económicas y políticas, frente a los fenómenos nacionales en toda su magnitud y cosmovisión; por ello se ha considerado a este elemento como integrador y transversal a los requerimientos del Estado garantista de derechos y al sector privado en su papel corresponsable del desarrollo social. Recordemos que el

conocimiento, hoy en día, es considerado en sí mismo, el motor más poderoso del progreso social, económico y cultural, es un aliado para impulsar, fortalecer y promover los cambios y mejoras que un país requiere y para cumplir con los objetivos próximos, los que se encuentran en ejecución; pero también los que se proponen para los años venideros.

Somos conscientes que la tarea aún es ardua y permanente; pero, las acciones desde diferentes ámbitos y sectores está latente. Por ejemplo, la educación superior ecuatoriana desarrolló, en su momento, la Agenda 2035⁵, en el que se abordaron asuntos clave y de gran importancia para la educación superior, se analizó las problemáticas y logros alcanzados y se estableció una visión compartida sobre el futuro de la educación superior, así como los ejes programáticos que orienten de manera estratégica las políticas públicas, planes, proyectos y acciones a seguir por todos los actores del sistema de educación superior durante los próximos 20 años; y, precisamente, uno de los asuntos clave se relacionó con la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta de carreras y programas de educación superior.

Por otra parte, las alianzas estratégicas de las Instituciones de Educación Superior, a través de consorcios y redes fortalecen y promueven el desarrollo de programas y mejoras al currículo, se convierten en espacios idóneos para repensar y actuar en temas como: cooperación y asesoramiento académico; desarrollo de competencias digitales en las ciencias sociales; laboratorios virtuales socio-jurídicos; estrategias y herramientas académicas y científicas al servicio de las ciencias jurídicas; entre otros. Los congresos y eventos académicos impulsados por organizaciones académicas nacionales e internacionales donde se discute, se analiza y se proponen nuevos paradigmas para la Educación Superior y su pertinencia en una sociedad cada vez más compleja y diversa, motivan al compromiso y colaboración de la comunidad académica; pero también, en la nueva planificación nacional ecuatoriana se observa una participación más activa e implicada del Estado y de los sectores productivos del país; muestra de ello, es la oportunidad que brinda el presente Congreso y Encuentro de Instituciones para

5 La Agenda 2035 es una iniciativa conjunta de la SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación) y el Directorio de ASESEC (Asamblea de Educación Superior), con el apoyo del CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y del CES (Consejo de Educación Superior), cuyo objetivo es generar las políticas públicas de educación superior con horizonte al 2035 y con enfoque en el plan estratégico del país 2017-2021.

reflexionar sobre varios ejes temáticos de interés para la Educación Superior.

3. Conclusiones

La Carrera de Derecho de la UTPL, en términos del artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior, es pertinente frente a las necesidades sociales que busca promover una participación proactiva de los diferentes sectores, en especial del educativo. Sin embargo, resulta imperativo articular a las demandas de la nueva planificación que, en términos generales determina como necesidad, afianzar la protección de los derechos individuales y colectivos que conlleve a garantizar una vida digna.

La Carrera de Derecho se articula a las tendencias de desarrollo científico y tecnológico del Derecho, que se caracterizan por el poder del conocimiento, la autonomía del pensamiento crítico y la búsqueda de la verdad, a través de una formación que le permita al Abogado plantear propuestas innovadoras en el ejercicio profesional, aplicar las tecnologías de la información y comunicación, desarrollar investigaciones socio-jurídicas, desde una perspectiva social, humanística y de diversidad cultural.

La Carrera de Derecho, frente a la nueva planificación (2017-2021) deberá fortalecer el enfoque curricular en función de garantizar los derechos fundamentales, en la revalorización de las identidades diversas y en la erradicación de la discriminación y la exclusión social; vincular la Carrera de Derecho y los actores productivos para promover la productividad y competitividad, la sustentabilidad ambiental y el crecimiento económico inclusivo; aportar a la participación activa, propositiva y solidaria de la sociedad en la construcción del poder para lograr un Estado con mejores capacidades de intervención, situando al currículo (académico) como el eje central de la pertinencia; para ello se torna necesario ampliar la inversión económica en términos de mejorar los elementos que contribuyen a la formación profesional del futuro abogado: planta docente pertinente y de alto nivel académico e investigativo; implementación de sistemas tecnológicos modernos para práctica simulada; fortalecimiento de los equipos de calidad institucional y de la titulación; entre otros.

La transformación de la sociedad, (su estructura social, ambiental, política, económico y cultural), dependerá en gran medida, de la vigencia y pertinencia de los currículos académicos de la IES; en el

caso de las ciencias jurídicas; la Carrera de Derecho de la UTPL, a través de sus equipos de evaluación y acreditación trabaja en articular su currículo a la Planificación Nacional (2017-2021), fortaleciendo la malla académica, las prácticas pre-profesionales, los proyectos de vinculación con la sociedad; y, generando una permanente investigación de los problemas sociales que involucre a sus estudiantes, futuros profesionales y actores de la sociedad.

4. Referencias bibliográficas

Constitución de la República del Ecuador, (2008). Decreto Legislativo o, Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.

Consejo de Educación Superior CES, (2015). Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en Línea, a Distancia y Semipresencial o de Convergencia de Medios. Quito- Ecuador.

Consejo de Educación Superior CES, (2015). Reglamento de Régimen Académico. Quito-Ecuador.

Correa, A. & Ramírez, I., (2010). Surgimiento de la educación a distancia en Universidades de Latinoamérica, oferta de programas de pregrado y legislación vigente. Tesis de Maestría en EaD. UTPL. Loja – Ecuador.

Estatuto Orgánico 215. RPC-SO-45-No.555-2015. Universidad Técnica Particular de Loja. Febrero 2015.

Guadarrama, P., (2006). Papel de la Educación Superior en la superación de las barreras para la integración Latinoamericana, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Malagón, L., (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. Recuperado de: <http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/05/universidad-y-reforma.pdf>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo -SENPLADES, (2013). República del Ecuador. Plan Nacional de Desarrollo. Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017): Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito-Ecuador.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES, (2017). República del Ecuador. Plan Nacional de Desarrollo, (2017-2021). Toda una vida. Quito-Ecuador.

UNESCO, (1998): Aprendizaje Abierto y a Distancia. Perspectivas y consideraciones políticas. UNED, Madrid.

Universidad Técnica Particular de Loja, (2017). Estudios de Pertinencia. Titulación de Derecho UTPL. Loja-Ecuador.

Universidad Técnica Particular de Loja (2015). Estudios de Empleabilidad. Titulación de Derecho UTPL. Loja-Ecuador.

Universidad Técnica Particular de Loja, (2006). Proyecto COSYPEDAL, Ed. UTPL, p. 55. Loja-Ecuador.

Estado del arte de evaluación de las carreras en modalidad a distancia en el Ecuador

Mary Elizabeth Morocho Quezada
Cristhian German Labanda Jumbo
Jaime Germán Guamán
Universidad Técnica Particular de Loja

1. Introducción

El interés por la evaluación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, se ve motivada desde 1994, a raíz del estudio “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”. A partir de entonces, surge la necesidad de contar con un sistema nacional de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, que se encargue fundamentalmente del mejoramiento de la calidad y propiciar la rendición social de cuentas.

La constitución de la República vigente, en la sección quinta, establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, además manifiesta que el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. Más adelante expresa que la educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Así mismo, la constitución establece que existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Los procesos de evaluación y acreditación implementados en el país en estos últimos 10 años han requerido el conocimiento y aplicación de una normativa básica para orientar estos procesos, la cual está constituida por una serie de instrumentos legales que es recomendable no solamente conocerlos sino aplicarlos. Estos instrumentos comprenden: Constitución Política del Estado (2008), Ley Orgánica de Educación Superior (2010), Reglamento a la LOES (2011), Manual

del Usuario SNIIESE (2011), Reglamento del Proceso de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior ubicadas en la categoría “E” por el informe realizado por el CONEA en cumplimiento del Mandato 14 (2011), Reglamento de Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas ubicadas en categoría E (2012), Reglamento transitorio para la tipología de Universidades y Escuelas Politécnicas y de los tipos de carreras o programas que podrán ofertar cada una de estas instituciones (2012), Reglamento de Carrera y Escalafón Docente (2012), Reglamento de Régimen Académico (2013), Reglamento para los procesos de autoevaluación de instituciones, carreras y programas del CEAACES (2014), Instructivo para la elaboración de planes de fortalecimiento para las carreras en proceso de acreditación de las IES (2015) y otras normas vigentes a la fecha.

De tal manera que en los momentos actuales uno de los temas de mayor protagonismo que vive la universidad ecuatoriana es la **evaluación**, la misma que permite realizar un análisis crítico, reflexivo y participativo de las instituciones de educación superior, para identificar sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de emprender acciones de mejoramiento continuo y de aseguramiento de la calidad y, la **acreditación**, se refiere a la validación realizada por el Organismo Evaluador y Acreditador, que certifica la calidad de las instituciones de educación superior, carrera o programa educativo, sobre la base de los Modelos de Evaluación establecidos y compuesto por un conjunto de estándares y criterios de calidad a nivel internacional.

2. Marco regulatorio de la evaluación de carreras en modalidad a distancia en el Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador 2008, promulgada por la Asamblea Nacional, en el artículo 352 establece que “El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados”.

Para el efecto, la Constitución, en el artículo 353 señala que el sistema de educación superior se regirá por un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva; y, un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, el cual no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

Así, el 12 de octubre del 2010, la Asamblea Nacional expide la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), de conformidad con lo dispuesto en la Disposición Transitoria constitucional primera, numeral 5; esta ley se encarga de regular el sistema de educación superior, a los organismos e instituciones que lo integran, teniendo por objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna (LOES, 2010, art. 2).

En el artículo 15, literal “b” la ley indica que los organismos públicos que rigen el Sistema de Educación son el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), dando así respuesta a lo establecido en el artículo 353 de la Constitución de la República.

En consecuencia, el CEAACES se constituye como el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa; el cual funciona en coordinación con el Consejo de Educación Superior.

Paralelamente, es importante mencionar que la Ley establece que la evaluación de la calidad permite determinar las condiciones de la institución, la carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permiten emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar los programas de estudios, carreras o institución; siendo este proceso permanente y de seguimiento continuo (LOES, 2010, art. 94).

Por lo tanto, las universidades, escuelas politécnicas, (...), tanto públicas como particulares, sus carreras y programas deben someterse en forma obligatoria a la evaluación interna y externa, a la acreditación, a la clasificación académica y al aseguramiento de la calidad (LOES, 2010, art. 173); entendiéndose de este modo a la evaluación interna o autoevaluación como el riguroso proceso de análisis que una institución realiza sobre la totalidad de sus actividades institucionales o de carrera, programa o posgrado específico, (...), a fin de superar los obstáculos existentes y considerar los logros alcanzados para mejorar la eficiencia institucional y mejorar la calidad académica; en tanto, que la evaluación externa (según el artículo 100 de la LOES) es el proceso de verificación que el CEAACES realiza a través de pares académicos de la totalidad o de las actividades institucionales o de una

carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad.

Así también, en lo que respecta a acreditación la LOES señala que:

Es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa.

La acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, posgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (LOES, 2010, art. 95).

Por su parte, el Consejo de Educación Superior (CES), en diciembre del 2015, expide el **Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en Línea, a Distancia y Semipresencial o de Convergencia de Medios**, el cual tiene por objeto normar las condiciones en las que se ofertan las carreras y los programas de posgrado en modalidades en línea y a distancia por parte de la IES.

Este reglamento señala que las modalidades de estudio en línea y a distancia son las modalidades en las cuales, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías, recursos de aprendizaje y entornos virtuales que se organizan sobre la base de una pedagogía diseñada especialmente en función a la interacción educativa del profesor y el estudiante, en tiempo real o diferido y en torno a comunidades de aprendizaje delimitadas.

Específicamente, en lo que se refiere a modalidad a distancia, el reglamento en el artículo 4 indica que:

La modalidad a distancia es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entorno virtuales bajo plataformas de interacción, y por la articulación de múltiples recursos didácticos

(físicos y digitales). Para su desarrollo es fundamental la labor docente y técnico docente con la tutoría sincrónica y asincrónica, y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo. (CES, 2015, pág. 4)

El reglamento también establece que para garantizar el aseguramiento de la calidad en la oferta de carreras y programas en línea y a distancia, este debe estar dado principalmente por la articulación de las siguientes características:

- a. Gestión institucional
- b. Interacción profesor-estudiante.
- c. Interacción técnico docente-estudiante.
- d. Asistencia institucional personalizada a los estudiantes en sus requerimientos administrativos y tecnológicos.
- e. Capacidad instalada en los Centros de Apoyo (para carreras y programas a distancia).
- f. Propuesta curricular.
- g. Diversidad y accesibilidad a los recursos de aprendizaje.
- h. Disponibilidad y acceso a las tecnologías de comunicación e interacción.
- i. Cualificación de la planta docente.
- j. Pertinencia de la oferta y su vinculación con la sociedad en los territorios.
- k. Resultados de los aprendizajes.
- l. Existencia de un sistema de evaluación. (CES, 2015, pág. 4)

Y en el artículo 48, el reglamento establece que para quienes hayan cursado las carreras de grado en modalidades en línea y a distancia, es requisito obligatorio para el ejercicio profesional, aprobar el examen de habilitación profesional, el cual será desarrollado y receptado por el CEAACES. Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 104 de la LOES, el cual estipula que el CEAACES, desarrollará un examen de habilitación profesional para el ejercicio profesional (...); también señala que el CEAACES en coordinación con la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), determinarán la obligatoriedad de este examen y expedirán el permiso respectivo para ejercer la profesión.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con fecha 26 de noviembre de 2015, pone en conocimiento de las IES el **Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación (codificado)**, con el objeto de regular los procesos de evaluación, acreditación y categorización de las carreras de las IES, desarrollado por este mismo organismo.

En el artículo 7 del reglamento se señala que la evaluación de carreras tiene dos procesos principales, interdependientes y complementarios, cada uno con modelos y metodología definidos por el CEAACES, los cuales son: a) la evaluación del entorno de aprendizaje; y, b) el examen nacional de evaluación de carreras (ENEC).

El primer proceso mide las condiciones económicas, investigativas, de gestión y organización necesarias para el desarrollo de las carreras (CEAACES, 2015, art. 8); mismo que se desarrolla de acuerdo a los modelos específicos para cada carrera o grupo de carreras y a la metodología determinada por el CEAACES. Este proceso comprende las siguientes etapas:

- a. Autoevaluación.
- b. Recolección de datos.
- c. Evaluación documental.
- d. Visita in situ.
- e. Elaboración y presentación del informe preliminar a las IES.
- f. Rectificaciones.
- g. Apelaciones; y,
- h. Elaboración y presentación del informe definitivo de la evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera. (CEAACES, 2015, art. 15)

En lo que respecta al segundo proceso, el reglamento establece que es un mecanismo de evaluación y de medición de las carreras de las IES, el cual se centra fundamentalmente en los conocimientos que se espera que los estudiantes hayan adquirido en su carrera durante el proceso de formación, esto de conformidad a lo establecido en el artículo 103 de la LOES (CEAACES, 2015, art. 9). Para el desarrollo del ENEC se consideran las siguientes etapas:

- a. Definición de la temática del ENEC.
- b. Diseño y validación de los instrumentos de evaluación.

- c. Planificación logística del examen.
- d. Convocatoria a los estudiantes que deben rendir el ENEC.
- e. Rendición del ENEC; y,
- f. Análisis y determinación de resultados.

3. Criterios y estándares de evaluación

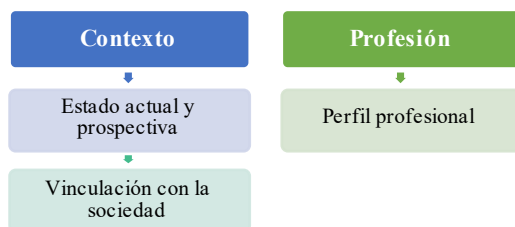
En cumplimiento a lo dispuesto en la normativa vigente de evaluación referidos en el apartado anterior, en noviembre de 2016, el CEAACES expide el **Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras en modalidad a distancia**; el cual tiene como bases el *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de las carreras presenciales y semipresenciales 2.0* (publicado en marzo de 2015), y las prácticas logradas en el *proceso de evaluación, acreditación y recategorización institucional de universidades y escuelas politécnicas* (desarrollado en noviembre de 2015).

A decir del CEAACES, este modelo es un instrumento técnico presentado a través de criterios, subcriterios e indicadores, mismos que se enfocan en aspectos considerados sustanciales en la academia y necesarios en el sistema de educación superior.

Los criterios que conforman el modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de las carreras en modalidad a distancia son cinco:

- a. **Pertinencia:** Considera la articulación de los objetivos de la carrera con las expectativas y necesidades sociales, planificación nacional, regional o local, régimen de desarrollo y prospectiva (CEAACES, 2017). El indicador se encuentra compuesto por los siguientes subcriterios e indicadores:

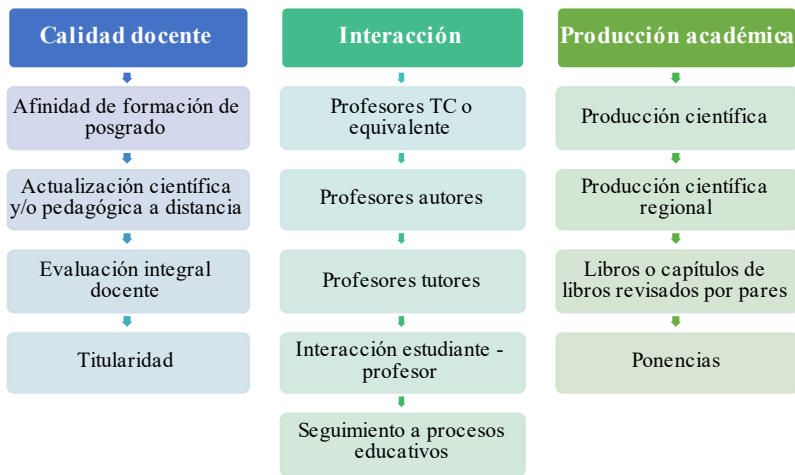
Gráfico 1. Subcriterios e indicadores del criterio pertinencia



Fuente: CEAACES (2016)

- b. Academia:** evalúa la calificación, suficiencia, las condiciones laborales y de contratación del personal académico de la carrera, que constituyen condiciones de partida para generar niveles de interacción con otros profesores y en particular con estudiantes. Estos aspectos contribuyen al desarrollo adecuado de las actividades sustantivas de las IES, sus carreras y programas (CEAACES, 2017). El indicador se encuentra compuesto por los siguientes subcriterios e indicadores:

Gráfico 2. Subcriterios e indicadores del criterio academia



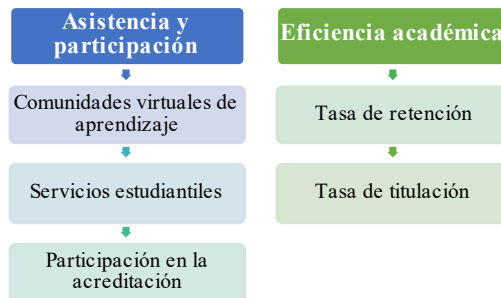
Fuente: CEAACES (2016)

- c. Currículo:** evalúa la planificación, organización y desarrollo de la educación superior en la modalidad a distancia; estos elementos incluyen la formulación de resultados de aprendizaje, la elaboración del proyecto curricular y las estrategias metodológicas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (CEAACES, 2017). El indicador se encuentra compuesto por los siguientes subcriterios e indicadores:

Gráfico 3. Subcriterios e indicadores del criterio currículo

Fuente: CEAACES (2016)

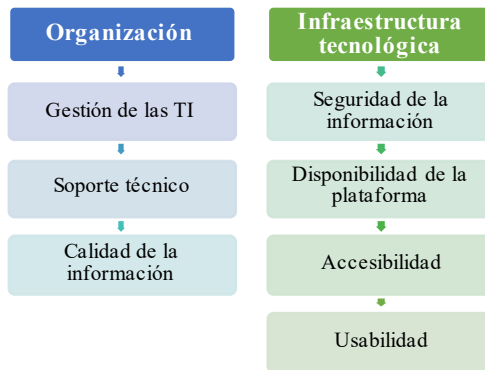
- d. Estudiantes:** considera las condiciones necesarias para generar resultados adecuados medidos como eficiencia académica. Además, evalúa la participación de estudiantes en la comunidad académica y el respeto de sus derechos expresado en información transparente y asistencia permanente a los procesos académicos y de bienestar estudiantil (CEAACES, 2017). El indicador se encuentra compuesto por los siguientes subcriterios e indicadores:

Gráfico 4. Subcriterios e indicadores del criterio estudiantes

Fuente: CEAACES (2016)

- e. Gestión tecnológica:** evalúa las características de la tecnología utilizada por la institución para desarrollar la educación a distancia, tomando en cuenta las necesidades y requerimientos curriculares, pedagógicos y los objetivos de la carrera; así como también las políticas, mecanismos y procedimientos que sirven de soporte para gestionar la tecnología y articularla con la educación superior (CEAACES, 2017). El indicador se encuentra compuesto por los siguientes subcriterios e indicadores:

Gráfico 5. Subcriterios e indicadores del criterio gestión tecnológica



Fuente: CEAACES (2016)

4. Categorización y acreditación de las carreras

El artículo 97 de la LOES (2010) señala que la clasificación académica o categorización de las instituciones, carreras y programas es el resultado de la evaluación, constituyéndose en un ordenamiento de las instituciones, carreras y programas de acuerdo a una metodología que incluye criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional.

En este sentido, el artículo 45 del *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación (codificado)* estipula que de acuerdo al resultado en la evaluación del entorno de aprendizaje y del ENEC, las carreras se sitúan en las categorías de: a) acreditadas, b) en proceso de acreditación, y c) no acreditadas.

Las carreras sometidas a evaluación se acreditan o no según las siguientes consideraciones:

Tabla 1. Categorías de acreditación de las carreras

Acreditadas	a. Aquellas carreras en las cuales el resultado de evaluación del entorno de aprendizaje supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES y al menos el 40% de sus estudiantes haya aprobado el ENEC en la primera ocasión.
	b. Aquellas que aprueban el entorno de aprendizaje en la primera evaluación y cuyos estudiantes, en un porcentaje superior al 40%, aprueban el ENEC en la segunda ocasión, cuando el porcentaje de reprobados en la primera aplicación del ENEC hubiera sido superior al 60%.
	c. Las carreras que aprueben el entorno de aprendizaje en la segunda evaluación siempre y cuando al menos el 40% de sus estudiantes haya aprobado el ENEC en la primera ocasión.
En proceso de acreditación	d. Carreras en las cuales el resultado de evaluación del entorno de aprendizaje no supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y la aprobación del ENEC por parte de los estudiantes sea mayor o igual al 40%.
	e. Carreras en las cuales el resultado de evaluación del entorno de aprendizaje supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y un porcentaje mayor al 60% de los estudiantes hayan reprobado el ENEC por primera vez.
No acreditada	f. El resultado de evaluación del entorno de aprendizaje no supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y un porcentaje mayor al 60% de los estudiantes haya reprobado el ENEC.
	g. El resultado de evaluación del entorno de aprendizaje supere el estándar mínimo establecido por el CEAACES, y un porcentaje mayor al 60% de los estudiantes haya reprobado el ENEC por segunda vez consecutiva.
	h. El resultado de evaluación del entorno de aprendizaje no supere el estándar mínimo establecido, aunque al menos el 40% de los estudiantes hayan aprobado el ENEC en la primera vez.

Fuente: CEAACES (2015, art. 46)

Además, sobre la base de la resolución adoptada como resultado de la evaluación de las carreras, el CEAACES emite el Certificado de Acreditación a las Carreras que cumplen los estándares establecidos.

Las acciones de mejora o fortalecimiento que deben implementar las IES, según la categoría obtenida, se definen en el artículo 46 del reglamento.

5. Experiencia de la evaluación de las carreras de Derecho en modalidad a distancia

En octubre del año 2016, el CEAACES inicia el proceso de evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera de Derecho en Modalidad

a Distancia, para lo cual parte con la construcción del modelo de evaluación, el cual mantuvo sus variantes hasta la socialización del modelo definitivo a la IES en noviembre del mismo año.

Para este proceso se siguieron todas las etapas señaladas en el apartado del marco regulatorio, hasta que, en julio de 2017, el CEAACES remite a las IES participantes el *Informe definitivo de evaluación del entorno de aprendizaje*.

Paralelamente, el CEAACES trabajó en el ENEC, para lo cual el Pleno del CEAACES, mediante resolución Nro. 212-CEAACES-SE-17-2017, de 07 de julio de 2017 y reformada a través de resolución Nro. 231-CEAACES-SE-21-2017, expedida el 10 de agosto de 2017, aprueba el cronograma de hitos del ENEC de Derecho, definiendo el 22 de octubre de 2017 como fecha para la aplicación de dicho examen.

En diciembre de 2017, el CEAACES remite a las IES, cuyas carreras de Derecho fueron sujeto de evaluación, el *Informe final de resultados del Examen Nacional de Evaluación de la Carrera de Derecho* aplicado a nivel nacional. Del informe se puede destacar que el porcentaje de resultados satisfactorios por modalidad fue superior en la IES con modalidad de estudios a distancia, en comparación con los resultados de la modalidad presencial (que se ubicó en segundo lugar) y la modalidad semipresencial (tercer lugar).

6. Referencias Bibliográficas

CEAACES. (2015). *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación (codificado)*. Quito- Ecuador

CEAACES. (2016). *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras en modalidad a distancia*. Quito - Ecuador

CEAACES. (2017). *Informe definitivo de evaluación del entorno de aprendizaje. Universidad Técnica Particular de Loja. Carrera de Derecho en modalidad a Distancia*. Quito - Ecuador

CES. (2015). *Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios*. Quito - Ecuador

CES. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Quito. Recuperado el 14 de Mayo de 2018, de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=67:ley-organica-de-educacion-superior&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137

Evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Avances y desafíos

Judith Maldonado Rivera

Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL (Ecuador)

Resumen

La Educación Superior a Distancia se presenta como una alternativa a la educación tradicional y, dada sus potencialidades, adquiere cada vez mayor relevancia, no solo porque supera barreras de espacio y tiempo sino porque incluye al estudiante comprometido con su rol laboral, familiar o social generando importantes posibilidades estratégicas de desarrollo. En tal sentido, diversos planteamientos declaran a la educación a distancia como estrategia de política pública de primer orden para el desarrollo a nivel mundial. No obstante, en razón de que la educación es un bien público, y como tal, el Estado debe garantizar el acceso a una educación superior de calidad, presencial o a distancia, surge la necesidad de la evaluación de la educación a distancia en la región ante la creciente demanda de cursos atendiendo a las demandas de la sociedad. En este contexto, el presente trabajo se centra no sólo en exponer el estado del arte de la evaluación de la calidad de la educación a distancia y en línea en la región sino fundamentalmente, en destacar los principales temas que preocupan en este ámbito; y, a partir de ello, determinar los retos que se deben enfrentar y que constituyen un pretexto para la reflexión.

Palabras clave: Evaluación de la calidad, educación a distancia, América Latina y el Caribe, avances y desafíos.

Introducción

En los últimos años, la calidad de la educación superior a distancia ha constituido el principal centro de interés de muchas instituciones y organismos internacionales en América Latina y el Caribe (en adelante ALC), en Europa y en el resto del mundo, pues los desafíos y retos que enfrenta esta modalidad educativa son de tal magnitud que, de no ser atendidos con calidad y pertinencia profundizarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de ALC.

En tal sentido, y ante la creciente demanda de programas a distancia atendiendo las necesidades de la sociedad, la evaluación de la calidad de la EaD es cada vez más relevante para garantizar la convergencia de sus títulos, la calidad con la que se imparten y los resultados que consiguen en sus egresados.

En este contexto, resulta necesario clarificar no sólo el estado del arte de la evaluación de la calidad de la EaD en la región sino fundamentalmente, destacar los principales temas que preocupan en este ámbito; y, a partir de ello, inferir los retos que debemos enfrentar y que se constituyen en un pretexto para la reflexión.

Así, en primer lugar, se presentan aquellos conceptos básicos relacionados con evaluación y calidad de la EaD, destacando los principales enfoques de evaluación de programas que han contribuido al desarrollo de esta nueva disciplina, y que siguen, en pleno uso. En segundo lugar, se exponen los principales avances en este ámbito, centrando la atención en el marco normativo, las metodologías de evaluación de la calidad y los procesos de evaluación de la calidad que se llevan a cabo en la región. Se concluye con una reflexión en torno a los principales retos que tiene que enfrentar la región en este ámbito.

Fundamentación sobre evaluación y calidad de la educación a distancia

La evaluación de la educación a distancia se inserta en el contexto de la investigación evaluativa, entendida como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo (De la Orden, 1991, p.304). No obstante, la evaluación en la educación a distancia constituye uno de los elementos imprescindibles toda vez que el sistema no cuenta con la posibilidad de introducir modificaciones de manera inmediata. Los objetivos principales y básicos tienden a ser distintos al de las universidades presenciales; y, los procesos utilizados, especialmente los relativos a la metodología también son distintos” (Callejo, Aguado, Ballesteros, Gil y López, 2001). En tal sentido, el tema de calidad está asociado al tema de evaluación, dado que la evaluación se justifica para garantizar la calidad. Pues, la definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta (Fernández Lamarra, 2010). La calidad no es un concepto aislado, sino que adquiere significado en tanto vinculado a sus finalidades sociales” (Arribas y Martínez, 2015), por lo que “el concepto de calidad es una construcción social, que refleja las características de

la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro” (Días Sobrinho, 1995).

Los principales modelos de evaluación de programas que han contribuido al desarrollo de esta nueva disciplina, y que siguen, en pleno uso son el modelo evaluativo de Tyler (1967); las aportaciones de Cronbach (1962); los diseños experimentales y cuasi experimentales de Campbell y Stanley; las teorías evaluativas de Scriven (1994); el modelo de la figura y evaluación respondiente de Stake (1976); el modelo evaluativo centrado en la toma de decisiones y en la organización del programa de Stufflebeam (1967), y su modelo CIPP; y el modelo de evaluación de programas de Pérez Juste (2006).

Al respecto, Pérez Juste (2006, p.107), señala que las propuestas más significativas para la evaluación de programas educativos se han organizado en: modelos evaluativos centrados en la eficacia, modelos orientados a los procesos, modelos complejos y modelos cualitativos. Ruíz (1996, p.p.76-77), distingue tres posturas epistemológicas que sustentan la utilización de unos y otros modelos de evaluación: naturalista-cualitativo-fenomenológico (Stake, 1986; Parlett y Hamilton, 1977; Patton, 1980; Guba y Lincoln, 1989; Eisner, 1971; entre otros); experimental- cuantitativo- racional (Psicología Experimental y Pedagogía Experimental); y ecléctico (Crombach, 1982; Rein , Schuman, 1967; entre otros); agrega, un cuarto enfoque procedente de tendencias economicista denominado “Análisis del coste –beneficio”. Y, Garanto Alós (1989) hace referencia a dos grandes grupos: modelos clásicos y modelos alternativos.

A nivel general, existen grandes esfuerzos sobre la evaluación de programas a distancia (García Aretio, 1998; Sarramona, 2001; Pérez Juste, 2006; Valenzuela, 2010, Cookson, 2002; Silvio, 2006; Hope, 2001; Middlehurst, 2001; Marciniak, 2018; Maldonado-Martínez, 2016); entre otros). No obstante, la evaluación es sólo un aspecto del problema, lo importante es asegurar, mantener y mejorar continuamente la calidad de la educación y para ello debe realizarse una buena gestión. La base de una buena gestión de la calidad de la EaD es, sin duda, un sistema eficiente de evaluación de su calidad (Silvio, 2006). Pues, a criterio de Pérez Juste (2006, p. 546), la calidad en la educación se consigue en las instituciones educativas, con el concurso de diversos medios dispuestos para la consecución de sus fines como: una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones; un ambiente educativo, construido

intencionalmente al servicio del proyecto educativo; y un buen sistema de gestión de la calidad, donde el liderazgo y el personal tengan el debido protagonismo.

En efecto, algunas universidades han participado del interés por la calidad total para el logro de la excelencia, a través del compromiso de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad. De ese modo, han utilizado para la evaluación de su calidad modelos sistémicos procedentes del ámbito empresarial, adaptados a la educación, como el Modelo Deming (1951), el Modelo Malcolm Baldrige (1987), el Modelo de Excelencia de la European Foundation for Quality Management (EFQM, 1991) y el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (1999), que han mostrado su eficacia como sistemas de gestión de instituciones educativas, a la vez que como instrumentos para la autoevaluación, y han servido como marco de referencia para el desarrollo de las propuestas de evaluación de la calidad que se aplican en la actualidad (Maldonado y Martínez, 2016).

En América Latina y el Caribe (ALC), varios organismos de aseguramiento de la calidad han elaborado directrices, estándares, criterios e indicadores de calidad para la educación superior a distancia y en línea. En el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), con sede en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, ha construido propuestas de estándares de calidad para la educación superior a distancia de la región. Los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Perú, cuentan con un marco de referencia para la evaluación de la calidad de la educación a distancia. Si bien la mayoría de modelos de evaluación de la calidad utiliza los mismos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación presencial, las diferencias fundamentalmente radican en el medio a través del cual se transmiten sus enseñanzas y se realizan los procesos de aprendizaje.

Principales avances: ¿en dónde estamos?

Se presenta una síntesis de los principales avances de la evaluación de la calidad de los programas de EaD de la región, su marco normativo, sus modelos de evaluación y los procesos metodológicos desarrollados por los organismos de aseguramiento de la calidad de la región.

Marco Normativo. En América Latina y el Caribe, el desarrollo de la evaluación de la calidad de los programas a distancia se inscribe en un proceso que ha sido estudiado no sólo por organismos de regulación de la educación superior y de aseguramiento de la calidad de la región sino por académicos y especialistas en el ámbito. Por las características propias de la educación a distancia, la evaluación de la calidad en el contexto de la internacionalización tiene, como uno de los aspectos claves, precisar los marcos regulatorios que norman esta modalidad educativa.

En Argentina, las carreras nuevas o en funcionamiento con modalidad a distancia deben considerar los “Estándares y Criterios” establecidos en la [Resolución Ministerial N° 160/11](#). En Bolivia, el Reglamento General de Universidades Privadas publicado el 12 de diciembre de 2012, señala la implementación de las diversas modalidades de educación no presencial y la autorización para el funcionamiento preferentemente de programas post-graduales en la modalidad virtual. En relación con las Universidades Públicas y Autónomas que han incorporado las nuevas tecnologías como apoyo a sus procesos académicos no se han expresado disposiciones específicas.

Chile no ha planteado un marco específico y pertinente a la naturaleza de la educación a distancia ni criterios y mecanismos para la regulación de la calidad de esta modalidad educativa. Colombia, con el ánimo de garantizar una educación de calidad, ha desarrollado lineamientos para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia. Para el caso de la EaD, en la Ley 30 de 1992, Art.5, se expresa la inclusión de la metodología a distancia en las Instituciones de Educación Superior (IES). En 2003, en el decreto 2566, se incorpora algunos elementos alusivos a esta metodología que se concretan en 2006 en la resolución N° 2755 emanada por el MEN. Posteriormente, en el decreto 1295 de 2010, se originan nuevas disposiciones relacionadas con las características propias de la EaD.

En Ecuador, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), desde marzo de

2015, ha propuesto un modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del país.

México, en el seno de la ANUIES, ha elaborado una propuesta con criterios, parámetros e indicadores consensuados nacionalmente y pensados específicamente para la educación a distancia. Por ello, el CONACYT, organismo mexicano impulsor de ciencia y tecnología, ha ampliado la tarea de regular y normar su calidad incluyendo la educación a distancia como estrategia formativa. Las normas específicas que regulan esta modalidad ha desarrollado una oferta variada, incentivada principalmente por la masificación de las tecnologías de la información e Internet.

Modelos de evaluación. La evaluación de la calidad de la educación a distancia responde a diversos enfoques de evaluación de programas y a modelos de excelencia de la educación superior.

En Argentina, el *Modelo CONEAU* (2011), se basa en “Estándares y Criterios” ([Resolución Ministerial N° 160/11](#)) que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza.

En Colombia, el *Modelo CNA*, considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual, se fundamenta en “principios generales” -concepto de acreditación, concepto de calidad, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación y metodología de evaluación. Se constituye por un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa.

En Ecuador, el *Modelo CEAACES*, con fines de acreditación comprende los siguientes criterios de calidad: pertinencia, contexto, formación académica, plan curricular, microcurrículo, meso currículum, academia, calidad docente, dedicación, producción académica, ambiente institucional, fondo bibliográfico, laboratorios/ centros de simulación/ talleres, estudiantes, participación estudiantil, y eficiencia.

En Costa Rica, el *Modelo SINAES*, con fines de acreditación, acoge el mismo concepto “calidad” del Modelo CNA de Colombia, y comprende

unidades valorativas para la apreciación de las condiciones de la institución y del programa objeto de análisis. Se basa en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que evalúa las características del programa a partir de cuatro tipos de evaluación: contexto, insumos o recursos, proceso y producto o resultados. En este modelo los tipos de evaluación se denominan: dimensión del contexto, dimensión de los recursos, dimensión de procesos educativos y dimensión de resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios, y evidencias que sirven para la valoración de la calidad de un programa.

En México, el *Modelo CIEES* y el *Modelo PNPC* constituyen el fundamento de la evaluación de la calidad de la educación a distancia para grado y posgrado respectivamente. El modelo CIEES contempla aspectos agrupados en cuatro ejes, once categorías y numerosos indicadores (CIEES, 2014).

En el Modelo PNPC (2012), las categorías, criterios y lineamientos del marco de referencia son válidos y aplicables en lo general, con algunas especificidades dentro de los criterios propios de la modalidad a distancia, dado que los programas académicos deben asegurar su calidad, independientemente de la modalidad. El Modelo se basa en el *paradigma: formación-investigación-innovación*, en tanto que los programas con orientación profesionalizante se basan en el paradigma: *formación-desempeño del trabajo profesional-innovación*.

En Perú, el *Modelo CONEAU* aplica el *enfoque sistémico y de procesos*, según el ciclo: “planificar-hacer-verificar-actuar” de mejora continua de Deming. Este marco estructural, promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del posgrado al facilitar la interacción de los procesos que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. El modelo comprende dimensiones, factores, criterios, indicadores e, indicadores de gestión (medios de verificación).

El enfoque metodológico de cada modelo determina el modo en que se aborda la evaluación de la calidad de la educación superior en los países de la región. El término metodología incluye enfoques cuantitativos y cualitativos, característico en la investigación evaluativa. Los enfoques cuantitativos son necesarios si se trata de valorar la eficacia de los

programas, en tanto que los enfoques cualitativos, serán necesarios cuando el objetivo sea valorar las apreciaciones del personal implicado.

Proceso de evaluación y acreditación. En América Latina se observa una tendencia hacia estrategias que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad de las instituciones y sus programas. Comprende tres etapas: auto-evaluación (evaluación ex-ante) realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final (evaluación-ex post) realizada por un grupo de expertos de acuerdo con los criterios de las agencias. La auto-evaluación, etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con introspección honesta y crítica (PNPC, 2012). La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa. La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa (Maldonado- Martínez, 2016).

La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas por el sujeto del proceso de la evaluación, a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución. La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

Principales desafíos: ¿hacia dónde ir?

Siendo coherentes con el sentido y propósito de una educación de calidad en tanto derecho de todos, los sistemas de evaluación de la calidad han de asumir, en primer lugar, el reconocimiento de la normativa en las instituciones y programas de educación a distancia. En segundo lugar, el compromiso de la inclusión de la evaluación de la calidad como parte fundamental de la planeación integral de las instituciones y sus programas de educación a distancia. Y, en tercer lugar, el impulso de un enfoque global e integral de la evaluación coherente con los postulados de una educación para todos a largo de la vida.

El reconocimiento del **marco normativo** de la educación a distancia para garantizar el crecimiento de la cobertura, diversificar la oferta, e impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades de educación entre regiones-grupos sociales y étnicos, supone una responsabilidad social compartida tanto del estado como de las IES para consolidar un sistema de evaluación con miras al aseguramiento de la calidad y a la construcción de una cultura de calidad que trascienda en cumplimiento de la norma. En tal sentido, es urgente una normativa que coloque la calidad de la educación como el centro de las IES, que considere las características propias de la educación a distancia y que garantice una educación de calidad para todos a lo largo de la vida... una educación de calidad inclusiva y equitativa que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos...

El compromiso de la **inclusión de la evaluación de la calidad** como parte fundamental de la planeación integral de las instituciones y sus programas, supone la implantación de modelos de gestión de calidad integral como un imperativo para la mejora continua, una exigencia para la rendición de cuentas y un apoyo para el incremento de su reconocimiento y prestigio social. A criterio de Chiroleu (2011), la idea de la evaluación para la mejora de la calidad..., permitirá generar nuevos modelos de gestión, nuevos criterios para la toma de decisiones, planificación y administración, y el uso de la autoevaluación permanente, contribuirá al desarrollo de modelos de gestión estratégicos y sistémicos. En tal sentido, la evaluación de la calidad deberá permitir a la universidad, asociar gestión con innovación (Fernández Lamarra, 2012). La evaluación de la calidad se orienta siempre hacia la excelencia, en el convencimiento de que “nada es tan bueno que no pueda ser mejorado”. Así, las instituciones educativas participan de ese interés por la calidad; sin perder de vista

su propia idiosincrasia, incorporando los principios de la calidad total mediante la implantación de modelos de gestión de calidad integral (Olaru, Maier, Nicoara & Maier, 2014, p. 694).

El desarrollo de un enfoque global e integral (Tiana, 2006; Murillo & Román, 2010; Tiana, 2012), de la evaluación de la calidad, en la perspectiva de asumir un **enfoque sistémico de la evaluación**, respecto al conjunto de dimensiones y elementos al momento de emitir un juicio sobre la calidad educativa; mirar íntegramente los desempeños, las competencias y práctica de los distintos actores del contexto educativo, desde la definición de su objeto, sus mecanismos metodológicos y perspectiva analítica; y colocar la evaluación al servicio de la calidad de la educación, no como instrumento de enjuiciamiento y sanción.

En consecuencia, es urgente desarrollar propuestas que permitan dar cuenta de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de las instituciones educativas desde un **enfoque global** e integral, de tal manera que los sistemas de evaluación avancen hacia una evaluación contextualizada, analizando el desempeño de estudiantes, docentes, directivos y demás grupos de interés para la mejora continua. Lo más importante es hacer de la evaluación de la calidad un recurso relevante para fortalecerla y mejorarla.

Referencias bibliográficas

- Días Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. En Balzan, N. C. & Días Sobrinho, J. (Orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 53-86.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 1-29. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/issue/view/Noviembre%202012/showToc>
- Maldonado, J. & Martínez, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68 (43, 79- 90). Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5546262>

Olaru, M.; Maier, D.; Nicoara, D. & Maier, A. (2014). Establishing the basis for development of an organization by adopting the integrated management systems: comparative study of various models and concepts of integration. 2nd World Conference On Business, Economics And Management -WCBEM 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 109, 693 – 697.

Silvio, J. (2006), Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>

O processo de avaliação para reconhecimento de cursos de graduação na modalidade a distância: Um relato de experiência dos cursos de Bacharelado em Educação Física; Engenharia Elétrica e Licenciatura em Música

Evandro Luís Ribeiro
Rafael Menari Arcanjo
Rodrigo Ferreira Daverni

No Brasil, a estrutura do sistema de avaliação das Instituições de Ensino Superior e, por conseguinte, dos seus cursos, é regida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Assim, no âmbito dos cursos de graduação, os procedimentos regulatórios, dependendo da natureza da instituição, incluem processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Levando em consideração que os instrumentos de avaliação do ensino superior foram historicamente construídos a partir da educação presencial, os cursos de graduação marcados tradicionalmente pelas vivências de ordem prática, são vistos com desconfiança quando ofertados na modalidade a distância. Acrescem a desconfiança a existência das especificidades de Área, e de outros indicadores considerados essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, tais como a infraestrutura física (laboratórios e equipamentos) e tecnológica (ferramentas e plataformas) disponíveis. Entretanto, resultados recentes obtidos nas avaliações desmistificam essa premissa e comprovam a possibilidade de êxito em contextos diversos. O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar os resultados do processo avaliativo de reconhecimento dos cursos de Educação Física Bacharelado, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Música, do Claretiano – Centro Universitário, ofertados na modalidade a distância, que obtiveram, em uma escala que varia de um a cinco pontos, respectivamente, os conceitos, quatro, quatro e cinco.

Introdução

A avaliação para obtenção de indicadores é um desafio para as organizações e muitos são os mecanismos utilizados mundo afora. No que se refere ao processo avaliativo nas instituições de ensino superior é perceptível a dicotomia existente entre os contextos da aprendizagem e da avaliação da qualidade. No Brasil, o Ministério da Educação estruturou um rigoroso processo avaliativo das instituições de ensino

superior denominado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O sistema é composto por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A premissa principal do Sinaes é avaliar todos os aspectos que envolvem os três eixos, com foco na tríade do ensino, pesquisa, e extensão, além da responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Além deles, o Sinaes possui alguns instrumentos complementares, a saber: auto avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

A partir do processo de avaliação para reconhecimento de cursos, o presente artigo apresenta os resultados dos processos de reconhecimento dos cursos de Educação Física – Bacharelado, Música – Licenciatura e Engenharia Elétrica – Bacharelado, ofertados na modalidade a distância pelo Claretiano – Centro Universitário, onde os cursos obtiveram, respectivamente, os conceitos quatro, cinco e quatro, em uma escala variável entre zero e cinco pontos.

O embasamento metodológico do presente artigo se constitui por um relato de experiência na qual objetiva-se apresentar um resumo dos três processos avaliativos e seus resultados, confrontando-os com a estrutura dos instrumentos que subsidiam o processo avaliativo de modo que se construa um cenário de indicadores que denotam a qualidade dos cursos desmistificando, portanto, a ideia de que cursos com as características que presumem alta carga de atividades práticas presenciais não são adequados à oferta na modalidade a distância.

Contextualização

Dias Sobrinho (2008) afirma que os conceitos de qualidade, padrões e critérios, além dos procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados, são elaborados e fixados por aqueles que exercem o poder burocrático-legal da avaliação e do controle, por aqueles que detém a titularidade da ‘acreditação’ e afirma que:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros dos órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.

No âmbito do ensino superior no Brasil, o processo de avaliação foi institucionalizado nos anos 1980, a partir de um programa estabelecido para avaliar cursos de pós-graduação *latu sensu* sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Já os cursos de graduação, tiveram seu processo avaliativo instituído na década seguinte, 1990 e, a partir da aprovação da Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O programa estabeleceu um conjunto de procedimentos avaliativos para as instituições, cursos superiores e desempenho dos estudantes com destaque para a avaliação institucional, cujo formato procede em duas etapas, a saber: autoavaliação e avaliação externa.

O SINAES se configura a partir de uma concepção global e integradora de avaliação e educação, estruturada a partir da integração entre diversos instrumentos avaliativos e momentos de aplicação. Assim, a avaliação institucional tem como propósito avaliar a instituição de ensino superior como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que existe entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas. Já a avaliação institucional externa, em especial, é vista como um instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e também do Ministério da Educação, devendo ser coerente com a avaliação institucional interna.

“Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva” (BRASIL, 2009, p. 95).

No âmbito da avaliação para autorização e reconhecimento de cursos, o processo se inicia quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso. Assim, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. Com isso é feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão

de dois avaliadores do BASIS, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

O instrumento de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos utilizados para a avaliação em questão, subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Para tanto, os avaliadores deverão considerar algumas orientações:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões.
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da seguinte forma:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/BEM
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE

Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser justificados, com argumentação qualitativa e contextualizados, com base nos indicadores. 4. Assegurar a coerência dos conceitos atribuídos aos indicadores com as suas respectivas justificativas (análise quantitativa e análise qualitativa).

O instrumento está fundamentado em três dimensões, a saber:

- **Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA** -
Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais,

quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

- **Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL** Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional, Políticas de Formação Docente, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.
- **Dimensão 3: INFRAESTRUTURA** Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber. Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

São atribuídos às dimensões pesos diferenciados conforme quadro a seguir:

Dimensão	Peso
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

O instrumento ainda prevê uma série de Requisitos Legais que devem ser cumpridos pelas instituições e o não cumprimento é passível do não reconhecimento do curso.

Quanto à instituição objeto do presente artigo, o Claretiano – Centro Universitário, está sediada no município de Batatais, estado de São Paulo, Brasil, fundado em 1970 e se caracteriza por uma instituição de ensino superior de médio porte, classificada como a décima maior do país em número de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade a distância, com um universo de cerca de 20.000. A atuação da instituição nos cursos superiores a distância transita pelas áreas de formação de professores, gestão, tecnologias, saúde e engenharias.

O recorte da pesquisa contempla os processos de reconhecimento dos cursos de Educação Física – Bacharelado, Música – Licenciatura e Engenharia Elétrica – Bacharelado cujas estruturas se configuram da seguinte maneira:

- **Curso de Educação Física - Bacharelado (modalidade a distância):** mantido pelo Centro Universitário Claretiano, tem seu funcionamento em Batatais, Estado de São Paulo, na Rua Dom Bosco, 466 – Bairro Castelo, CEP 14300-000, e foi autorizado pela Resolução CONSUP/CEUCLAR nº 14 de 05 de setembro de 2011. O curso possui 900 vagas totais anuais autorizadas pelo Conselho Superior do Claretiano, carga horária total de 3200 horas e tempo mínimo de 4 anos para integralização do curso. Foi concebido a partir do Projeto Educativo e Projeto Político Pedagógico Institucionais; do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014); e das Diretrizes Curriculares do Curso e tem como missão conduzir o processo educativo formando futuros profissionais atualizados com conhecimento, compreensão, técnica, política e humana da realidade, portanto em condições de agir e interagir na sociedade com competência, determinação e responsabilidade.
- **Curso de Engenharia Elétrica - Bacharelado (modalidade a distância):** mantido pelo Claretiano – Centro Universitário, tem seu funcionamento em Batatais, Estado de São Paulo, na Rua Dom Bosco, 466 - Bairro Castelo, CEP 14300-000, e foi autorizado pela Resolução CONSUP nº 05, de 28 de agosto de 2013. O curso teve seu início de funcionamento no ano letivo de 2014 e atualmente possui 500 vagas totais anuais, carga horária total de 3600 horas e ainda não participou do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE. O Curso foi concebido a partir do Projeto Educativo e Projeto Político Pedagógico Institucionais; pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014; 2015-2019); Resolução CONSUP/CEUCLAR nº 05, de 28/08/2013 (Autorização do Curso), além das seguintes normatizações: Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional); Resolução CNE/CES 11, de 11 de Março de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia; Resolução nº 1.010, de 22 de Agosto de 2005 (Regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema Confea/Crea, para efeito de fiscalização do exercício profissional). A proposta do curso está fundamentada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica presencial ofertado no Claretiano – Faculdade de Rio Claro, pertencente à mantenedora, na qual foram extraídos elementos substanciais à concepção do novo projeto.

- **Curso de Música - Licenciatura (modalidade a distância):** mantido pelo Claretiano – Centro Universitário, tem seu funcionamento em Batatais, Estado de São Paulo, na Rua Dom Bosco, 466
- Bairro Castelo, CEP 14300-000, e foi autorizado pela Resolução CONSUP nº 05 de 28 de agosto de 2013. O curso teve seu início de funcionamento no ano letivo de 2014 e atualmente possui 800 vagas totais anuais e carga horária total de 2800 horas. O Curso de Graduação em Música – Licenciatura EAD, tem como embasamento o Projeto Educativo Claretiano (PEC), o Projeto Político Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014; 2015- 2019) a partir de agosto de 2017 o curso foi integralizado em 4 anos e com as 3.200 horas exigidas. A premissa principal do curso consistem no desenvolvimento de habilidades nas dimensões pedagógicas, artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, tendo em vista a formação do licenciando para sua atuação como educador musical nos mais variados campos do ensino da Música. Ao término do curso, espera-se um profissional apto a atuar em várias áreas da educação musical como escolas de educação básica, projetos sociais, conservatórios e escolas livres de música, comprometido com um ensino de música de qualidade, com habilidades e aptidões indispensáveis como o domínio de técnicas composicionais e sensibilidade estética relativa a estilos, repertórios, obras e outras criações musicais. Espera-se que esse profissional contribua para o exercício do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, comprometido também com a diversidade musical do Brasil em suas dimensões artísticas, culturais e sociais, científicas e tecnológicas. Há também o comprometimento, principalmente, com a formação humana e artística de cada pessoa, possibilitando a todos, de forma indiscriminada, o acesso à educação musical.

Resultados

Os resultados obtidos nos processos avaliativos de reconhecimento dos cursos retratam a real situação dos projetos de cada um deles quando analisados de forma sistêmica, identificando certa proximidade nos conceitos, principalmente nas dimensões 2 e 3, conforme observado no quadro abaixo.

	Educação Física	Eng. Elétrica	Música - Licenciatura
Dimensão 1	3,8	3,5	5,0
Dimensão 2	3,8	4,3	4,4
Dimensão 3	4,3	3,8	4,3

A proximidade dos conceitos das dimensões 2 (Corpo Docente e Tutorial) e 3 (Infraestrutura) com variação inferior para o curso de Educação Física na Dimensão 2 Engenharia Elétrica na Dimensão 3 serviram como referência para que fosse construída estratégias de melhorias nos indicadores de cada uma delas e os resultados puderam ser percebidos no processo avaliativo do curso de música, cujos resultados foram, respectivamente, 4,4 e 4,3.

No que se refere à dimensão 1, Organização Didático Pedagógica, da mesma forma, os resultados das duas avaliações subsidiaram a tomada de decisão quanto ao redesenho organizacional do curso possibilitando que o mesmo obtivesse o conceito máximo.

Considerações Finais

Os resultados, quando observados a partir da ótica da modalidade a distância, onde se presume que cursos com grande volume de atividades práticas, na maioria das vezes não são bem interpretados pelos instrumentos que compõem o SINAES. Todavia, o modelo de educação a distância concebido pelo Claretiano – Centro Universitário, pôde demonstrar que há condições claras de se conceber projetos de cursos com tais características e que demonstrem tamanha qualidade.

Outro fator relevante que corrobora com os resultados das avaliações é o fato de que os cursos de Educação Física e Música foram os primeiros cursos ofertados na modalidade a distância reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Observa-se que a estrutura da EaD Claretiana, subsidiada por uma proposta pedagógica articulada e adaptável permite que sejam respeitadas as características de cada curso, independente da sua natureza, o que permite que sejam implementadas estratégias pedagógicas e de aprendizagem dinâmicas e ativas.

No que se refere à presencialidade dos cursos, objeto de grande discussão na modalidade a distância, os referidos cursos possuem

inúmeras atividades nas suas disciplinas e componentes curriculares que permitem que haja uma boa percepção daqueles que externamente avaliam o curso. Assim, pode-se observar um modelo que tem como característica principal se formatar conforme as necessidades de cada curso.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília, DF: INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 637, de 13 de maio de 1997. Define procedimentos para o credenciamento de universidades privadas. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p637.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em 18 nov. 2012.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 18 nov. 2012.

CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Batatais: Claretiano, 2015.

_____. Projeto Político Institucional 2010-2014. Batatais: Claretiano, 2015.

_____. Projeto Educativo Claretiano. Batatais: Claretiano, 2012.

SOBRINHO, D. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Revista de Avaliação da Educação: Campinas: 2008, v. 13, n. 3, p. 817-825.

Desafíos y compromisos de la certificación y acreditación a nivel internacional

Mejorar la retención de estudiantes virtuales a través de una estrategia sincrónica

Desafíos de las instituciones de educación superior a distancia, para lograr el aseguramiento de la calidad en sus programas educativos

Propuesta de adaptación de los criterios de autoevaluación del CALED a las normas de acreditación del CLAEP

Una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica



Mejorar la retención de estudiantes virtuales a través de una estrategia sincrónica

Susana Correa Castillo
Oscar Escobar Vargas
Michel Valdés Montecinos
Universidad Arturo Prat (Chile)

En este estudio se pretende comprobar la eficacia de una herramienta de videoconferencia considerando la variable de **Retención** en los programas de Postgrado en **Modalidad Virtual de Aprendizaje** de la Universidad Arturo Prat (UNAP).

La Universidad, actualmente imparte once (11) programas de postgrados siendo diez (10) de ellos en grados de Master y uno de grado Doctoral, los cuales están siendo evaluados a través del proceso de Autoevaluación del CALED y además por política de la Institución debe cumplir las exigencias de la CNA-Chile (Comisión Nacional de Acreditación).

La **Retención** es una variable estudiada en países desarrollados hace varias décadas, en cambio en Latinoamérica es una variable trabajada con incipientes investigaciones. Por otro lado, la **videoconferencia** es una herramienta que ayuda a provocar cercanías en las personas que estudian a través de la virtualidad.

En Latinoamérica el indicador de Retención ha sido validado por las Comisiones y Agencias de Calidad existentes, en este sentido ha adquirido una relevancia a la hora de verificar la calidad de los programas de formación.

A través de las **herramientas sincrónicas (Videoconferencia (ZOOM))** se busca tener una cercanía entre el docente y el estudiante, estudiante–estudiante, según la literatura especializada.

Palabras claves: retención, modalidad virtual de aprendizaje, videoconferencia

CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad Arturo Prat, comprometida en la formación continua de posgraduados capaces de contribuir, mediante el aprendizaje, generación y transferencia de conocimientos, al desarrollo económico,

social y cultural de la región, del país y actualmente también de países latinoamericanos, ha generado programas de postgrados en las Áreas de Educación y Cs. Empresariales. Por tanto, la Universidad Arturo Prat, en su trayectoria como institución educacional estatal, desarrolla su rol social facilitando el acceso a la educación superior. En dicho contexto, desde el año 2014 abre sus sendas una segunda modalidad: **la modalidad virtual de aprendizaje**. Actualmente, tenemos un universo total de 1200 estudiantes en nuestros programas de modalidad virtual, de los cuales 757 se encuentran realizando asignaturas, 184 son estudiantes memoristas y 259 estudiantes de los cuales 167 corresponden a Ciencias Empresariales y 92 de Educación.

Programas de Educación

Magister en Educación Superior, mención Docencia Universitaria.

Magister en Educación.

Magister en Gestión e Innovación de Instituciones Educativas.

Doctorado en Ciencias de la Educación

Programas de Ciencias Empresariales

Magister en Economía y Finanzas

Magister en Gestión e Innovación de Instituciones Educativas.

Magister en Dirección de Talento Humano.

Magister en Administración de Empresas Mención Gerencia de Proyecto.

Magister en Marketing

Programa Ciencias Jurídicas

Magister en Gestión y Derecho Ambiental

La educación a distancia se basa en la virtualización, lo cual significa que el material didáctico es digitalizado y subido a una plataforma Moodle. No basta con convertir o virtualizar un documento que ha sido inicialmente confeccionado para programas presenciales, sino que éste debe ser confeccionado con la consideración del tipo de estudiantes que pertenecen a estos de programas no presenciales y de las necesidades que esta condición implica per sé.

“La educación a distancia es una forma de enseñar y aprender que resulta increíblemente más motivante y participativa, ya que su eje fundamental se basa en la estimulación de la autoenseñanza,

permitiendo así redefinir los roles que educadores y educandos juegan en el proceso educativo (...) La educación a distancia puede ser un factor importante de innovación en nuestros pesados y lentos sistemas educativos, que podría contribuir a romper muchas barreras y abrir nuevos caminos. Pero su aporte más significativo es tal vez el de sentar las bases para conocer de manera más profunda, adecuada y sistemática, las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior (Pomenta J. S., 2012).

(Mateos, 2015) analizaron doce estudios de mega tendencias realizados en diferentes partes del mundo y una mega tendencia transversal a todos los ámbitos de la actividad humana es la virtualización, así como la consideración de inteligencia, entendida ésta como la capacidad de utilizar información y conocimiento para la toma de decisiones en cualquier campo de actividad humana (5-26).

Los nativos digitales ya ingresarán a la educación superior, la pregunta es ¿estamos preparados como instituciones de educación superior para ellos?

Estructura metodológica de trabajo en los programas virtuales en la Universidad Arturo Prat

Cada programa de magíster está conformado por varias asignaturas de aprendizaje. Cada una de ellas tiene una duración de 4 semanas. Y cada semana corresponde a una unidad.

Las 3 primeras unidades corresponden a actividades y revisión de contenidos, participación en foros y otros. En la cuarta unidad (semana 4) se debe elaborar el trabajo final que sintetizará lo aprendido en la asignatura. El total de horas académicas de estudio del estudiante es de 48 horas por asignatura. Es decir 12 horas por semana o unidad.

Cada unidad lectiva comienza el día miércoles y finaliza el día martes. Por lo tanto para la UNAP, el primer día de clases o el primer día de actividad de cada unidad será un día miércoles.

Una unidad puede contener distintos tipos de contenidos y actividades, mencionados a continuación: Contenido obligatorio, Material adicional (lecturas, videos y links de interés), Pregunta de discusión (foro), Evaluación de desarrollo, quiz y trabajo final.

Contenido obligatorio

Todo material que se encuentre publicado bajo esta etiqueta es de carácter obligatorio y se considera fundamental para la comprensión de los contenidos que deben ser aprendidos. Este material puede ser un PDF, material interactivo u otro.

Material adicional

Bajo esta etiqueta se encuentran todos aquellos materiales que sirven de apoyo o refuerzo a la revisión de los contenidos. Es decir, lecturas complementarias, ejercicios, videos, etc.

Su revisión es obligatoria, porque es importante para lograr la comprensión de los contenidos.

Pregunta de discusión (foros)

Un foro es una herramienta de comunicación que permite a un grupo de personas compartir opiniones y mensajes en un lugar común. Un foro puede ser usado para:

Comunicar noticias y novedades a los alumnos, intercambiar opiniones generales, generar debates y conversaciones de aprendizaje.

Evaluación de desarrollo

Es una actividad escrita de corta extensión, que le permite al profesor verificar si los estudiantes están adquiriendo el aprendizaje de operaciones, ideas o conceptos claves abordados en la unidad. Esta prueba no debe extenderse más allá de 750 palabras, lo que equivale a 2 páginas de un documento Word.

Quiz

Es una prueba escrita que contiene un máximo de 9 preguntas cerradas y cortas.

Las preguntas pueden ser de tipo alternativa y verdadero/falso.

El resultado de estas preguntas será auto evaluativo. No habrá evaluación sumativa ni formativa. Por este motivo el estudiante tendrá múltiples intentos para poder contestar.

Trabajo final

El trabajo final es una actividad que puede incluir una o más preguntas, o también puede incluir ejercicios prácticos. Las preguntas o ejercicios persiguen evaluar si el estudiante ha comprendido y alcanzado los objetivos generales de la asignatura y por lo tanto, puede incluir contenidos abordados en toda la asignatura (Unidad 1, 2 y 3).

Debido a que el trabajo final es una actividad cuyo puntaje máximo es de 13 puntos y tiene una gran importancia en la evaluación final, sus instrucciones quedan visibles con antelación, de manera que el estudiante pueda leerlas, y consultar al profesor cualquier duda que tenga sobre ella. Además se habilitará un foro para realizar las consultas y contactarse con el profesor.

CONCEPTO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL, LA MODALIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y HERRAMIENTAS SINCRONICAS

La **retención estudiantil** “se refiere a la habilidad de las instituciones educativas para lograr que los estudiantes se queden en el sistema y finalicen un programa de estudios, obteniendo buenos resultados educativos” (Andrea Canales, 2009).

Himmel (2002) define la *retención* como “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título” (p. 94).

La retención de estudiantes en la educación superior chilena, es un fenómeno más bien reciente, pese a que el fracaso estudiantil en la enseñanza universitaria ha sido consustancial a la existencia misma de las universidades, especialmente de algunas carreras profesionales. La visualización de la retención como problema es una temática en ciernes en nuestro medio, donde aún no se comprende a cabalidad su impacto social y económico, ni se entiende en toda su magnitud la red de implicancias que se derivan del fracaso en los estudios en la educación superior.

En los años 80 las tasas de abandono estudiantil en las universidades chilenas en términos generales eran superiores al 50% (González, 2002) considerándoseles –en oportunidades– una estrategia de “selección tardía” en la formación de algunas profesiones clásicas, donde recién en el segundo año se disponía del número de estudiantes habilitados para enseñar estas disciplinas (Himmel E. y., 1986).

Hasta los años 90, el problema de la retención no era un factor de preocupación mayor en la ES chilena, sea porque la tasa de postulantes por vacantes (al menos de cinco postulantes por cada vacante del sistema) garantizaba periódicamente un flujo permanente de postulantes, como también porque el sistema educativo había validado la idea –mediante las pruebas de selección basadas en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y luego en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)– de que no todos los postulantes estaban “aptos” para continuar en la ES, de forma que se entiende por retención aquellas acciones destinadas a que el estudiante alcance los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continuar estudiando.

La modalidad virtual de aprendizaje

“Se entienden como espacios que propician la construcción de conocimiento, tanto en el ámbito individual como el colectivo, a través de la interacción y colaboración entre los actores involucrados, con el uso de herramientas innovadoras que medien o permitan el acceso a recursos y herramientas no tradicionales dentro del proceso. Por tanto, se conciben como ambientes de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC, que permiten extender el aprendizaje individual a un aprendizaje colaborativo para la construcción de conocimientos” (Gros, Silva, Barberá 2006).

Sin perjuicio de intentar implantar un modelo metodológico equilibrado (SANGRÀ & DUART, 2000) “la metodología educativa para entornos virtuales de aprendizaje debe estar centrada en el estudiante”.

“Con el objetivo de hacer llegar la educación a todo aquel que la necesita, aparecieron las prácticas de educación a distancia. Estas prácticas han exigido siempre la existencia de un elemento mediador entre el docente y el discente. Generalmente, este mediador ha sido una tecnología, que ha ido variando en cada momento. Si históricamente nos referíamos al correo convencional, que establecía una relación epistolar entre el profesor y el estudiante, con el tiempo hemos ido introduciendo nuevas tecnologías que, por su coste y su accesibilidad, nos permiten evolucionar en esta relación a distancia” (BATES, 1995).

Entre las ventajas más decisivas que la educación virtual aporta (Mengíbar Jiménez, 2000) se podrían destacar “el proporcionar una mayor autonomía geográfica a las personas residentes en áreas alejadas de los centros educativos, que normalmente ven disminuidas sus posibilidades de acceso a la educación; el proveer de una mayor

autonomía temporal, al no requerir de un horario fijo; el solucionar los problemas educativos en áreas de escasa demanda; el mejorar el acceso a las fuentes directas de información; la mejora de la comunicación entre profesores y alumnos por distintos medios; el perfeccionamiento de la gestión y administración de las instituciones; y, finalmente, el proporcionar una enseñanza más individualizada, que permite avanzar al alumno de acuerdo a sus peculiaridades personales y necesidades propias”.

(Oliver R. y., 1996) exponen “la necesidad de que existan una serie de elementos básicos de cara a la construcción de ambientes de aprendizajes idóneos para la consecución de este objetivo: la creación de entornos colaborativos, la contextualización, la autonomía y la independencia del estudiante, la motivación, la interactividad, la utilización de metodologías activas y la adaptación del proceso educativo a las características de los receptores” (45-56).

Herramienta sincrónica o videoconferencia:

Según (Márquez, 2001) la videoconferencia “es un medio que permite intercambiar audio y video entre dos o más sitios de manera simultánea. Este intercambio se realiza por medio de un equipo especializado que se encuentra ubicado en los sitios que establecen la conexión”.

La videoconferencia es un medio que facilita la comunicación bidireccional y simétrica, por esto el profesor (Oliver M.) opina “tiene unas posibilidades educativas enormes, puesto que permite una interacción permanente, en tiempo real, que no requiere de grandes conocimientos técnicos para su manipulación, ya que su manejo es simple, transparente y porque su coste empieza a ser asequible”.

Ventajas de la videoconferencia

Según (Cabero, 2003) las ventajas e inconvenientes “no van a emanar directamente de sus características y potencialidades técnicas, sino más bien por la utilización y estrategia didáctica que el profesor utilice en las mismas y por la acción educativa en la cual se encuadre”.

Las ventajas que se presentan realizando una videoconferencia, según Chacón (2003):

- Facilita la comunicación entre personas situadas geográficamente distantes.

- Permite la permanencia del estudiante y el profesor en su medio natural.
- Mejorar el nivel de logros en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Facilita el contacto del estudiante con otros diferentes de su espacio natural.
- Las habilidades técnicas son fáciles de manejar.
- Reduce costos de desplazamientos, hospedaje, etc.
- Facilita que los estudiantes puedan compartir sus trabajos con sus profesores y compañeros.
- Aumenta la posibilidad de interactuar entre profesor y estudiante.
- Los estudiantes se sienten más motivados al conocer e interactuar con su profesor mediante éstas.
- Los estudiantes motivados por aprender, logran finalizar sus estudios en los programas virtuales

HERRAMIENTA SINCRÓNICA COMO MEJORA DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL

Desde el año 2017 en los programas virtuales que la Universidad Arturo Prat ha estado impartiendo, se ha incorporado la actividad sincrónica de videoconferencia, con el objetivo de acercar la interacción entre el profesor y el estudiante. Esta actividad se incorpora en alguna de las 4 unidades de cada asignatura. El profesor planifica la actividad e informa a los estudiantes el día y la hora, para que ellos se conecten en el horario indicado. El profesor puede realizar más de una actividad sincrónica en la asignatura si así lo prefiere. La experiencia evidencia que los estudiantes se sienten más considerados y acompañados por sus profesores. En estas actividades se generan debates de los contenidos vistos en las unidades de las asignaturas, se aclaran dudas respecto al aprendizaje de los estudiantes, se explica la forma de evaluar que tiene cada profesor.

Es un hecho que el rol del profesor ha cambiado; en la actualidad, se puede evidenciar que el profesor ya no cumple la labor de impartir una clase magistral sobre un tema específico para todos sus estudiantes de manera autoritaria, sino que se ha convertido en mediador y facilitador

del aprendizaje haciendo partícipes a los estudiantes y permitiendo que generen discusiones en torno al tema a tratar en clase (Ariza, 2005)

Dentro de las actividades que los programas virtuales de la Universidad Arturo Prat contemplan están: los chats, los foros, mensajes por correo electrónico y ahora la actividad sincrónica: la videoconferencia. Dichas actividades acercan la relación entre el profesor y el estudiante. Esto permite una comunicación y un acompañamiento constante. Los estudiantes sienten una cercanía con sus profesores.

A pesar de que la teoría de (Simonson, 2006) reconoce la educación a distancia como un estilo de aprendizaje independiente auto dirigido que requiere autonomía e independencia por parte del estudiante, se pretende recalcar la importancia del acompañamiento eficiente por parte del profesor para guiar y facilitar de la mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y es por eso que se ha decidido incorporar esta actividad sincrónica, la que permite una mayor cercanía con los estudiantes.

A su vez, Ariza (2005, p.35) menciona que el acompañamiento tutorial no sólo debe significar el cumplimiento de un programa académico sino que debe producir en el estudiante el entusiasmo, el encanto y la pasión por el proceso de aprendizaje.

El rol del profesor ya no puede estar sesgado a enseñar e impartir una clase de manera autoritaria, sino que este se ha ido transformando en un momento para compartir experiencias, apoyar, guiar y facilitar el ejercicio académico del estudiante. El profesor debe, además, asumir funciones de mediador y organizador motivando siempre el aprendizaje de los estudiantes y creando un clima agradable que permita que el proceso enseñanza-aprendizaje sea significativo (Paulsen, 1995). Es por esta razón, que se ha querido incorporar la herramienta de actividad sincrónica con los estudiantes, para que sientan que su formación está siendo acompañada en todo el proceso de su formación académica.

La necesidad de atender a más población y con mejores recursos está forzando a las organizaciones educativas a ofrecer alternativas que promuevan el proceso enseñanza-aprendizaje con el apoyo de diversos medios de educación, entre ellos la Educación a Distancia (Chacón, 2003).

En América del Norte y Australia, una de las tecnologías que está creciendo más rápido dentro de la educación a distancia son las videoconferencias (Bates, 1999).

La videoconferencia, es un innovador medio de comunicación que permite que la gente se conozca e interactúe en reuniones a distancia, sin necesidad de moverse de su hogar, escuela o sitio de trabajo (Gutiérrez, 1999).

En nuestros programas virtuales de la Universidad Arturo Prat de Chile, la videoconferencia se trabaja de la siguiente manera: el curso se desarrolla para que los participantes, estudiantes y profesores puedan interactuar en tiempo real y estar todos conectados a Internet a la misma hora. Para ello se utilizan las tecnologías de transmisión de datos, audio e imagen por Internet que permiten que varias personas, en cualquier parte del mundo, puedan compartir sus ideas y pensamientos. Aquí el profesor cita a los alumnos, ya sea individualmente o a un grupo de alumnos en un aula a distancia, para reunirse en el ciberespacio en determinado momento del día y todos se conectan a sus servidores de Internet para oír y ver al profesor en su disertación inicial o en una pantalla grupal de gran dimensión; esta disertación puede estar acompañada de presentaciones multimedia de apoyo que puedan ser observadas por todos los asistentes en tiempo real en sus respectivas computadoras, tablet o teléfonos smart. Después de la presentación, el profesor invita a los estudiantes a compartir sus inquietudes o sus comentarios sobre el tema a tratar y éstos, utilizando una serie de recursos tecnológicos y de diseño, entran a exponer sus puntos de vista, los cuales son observados por sus compañeros y su profesor en sus propios equipamientos. Este modelo es el más parecido al tradicional, sólo que en lugar de usar un salón de clases normal se reemplaza por uno o más de modo virtual.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que la videoconferencia aplicada en la programación de nuestros programas virtuales, conlleva múltiples beneficios, tanto para los docentes como para los estudiantes, el objetivo fundamental es lograr la retención en el programa que estudia para luego finalizar y lograr la titulación oportuna. Sin embargo, también es importante recalcar que es la oportunidad de reforzar los aprendizajes del estudiante, garantizar un buen logro académico.

Una de las ventajas que tiene utilizar la videoconferencia es que permite que los estudiantes puedan comunicarse con su profesor y sus compañeros de diferentes lugares geográficos. Con la videoconferencia, la educación superior, se acerca a otras naciones.

Finalizando este estudio, se debe mencionar, que con la videoconferencia se puede motivar al estudiante a seguir adelante con su propósito, el cual es finalizar el programa y lograr su grado académico.

Un estudiante motivado, se comprometerá en su proceso de aprendizaje y será capaz de llevar a cabo lo que se propuso al comenzar.

Referencias Bibliográficas

- Andrea Canales, D. d. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación univesitaria. *Calidad en la Educación*, Núm. 30 .
- Ariza, O. G. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y. *Universitas Psychologica*,, 31-42.
- Bates, A. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. Routledge.
- Cabero, J. (2003). La videoconferencia. Su utilización didáctica. *Ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura*, 97-110.
- Chacón, A. (2003). Fuentes:.. *Eticanet*, 10.
- Donoso, D. y. (2010). La retención .
- Galindo., Y. T. (Junio - Septiembre, 2017.). Perfil idóneo del tutor para un correcto acompañamiento a los estudiantes en el curso. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- González, L. y. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 75-90.
- Gros, B., Silva, J., & Barberá, E. (2006). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 16.
- Gutiérrez, M. A. (1999). Educación multimedia y nuevas tecnologías. *Ediciones de la Torre*, 15.

- Himmel, E. (2009). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación (Chile)*.
- Himmel, E. y. (1986). El sistema de selección a las universidades. *El Sistema*, 317-360.
- Márquez, A. (2001). *Videoconferencia*. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://enlinea//enlinea.unam.mx:8080/cjsp/rifet/piloto/matvc/videoconrifet.html>: <http://enlinea//enlinea.unam.mx:8080/cjsp/rifet/piloto/matvc/videoconrifet.html>
- Mateos, R. G. (2015). Megatendencias: aproximaciones al campo de la educación. *Educación y cultura en ambientes virtuales*, 5-26.
- Medina, A. C. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y usos educativos. *Etic@net*, 2.
- Mengíbar Jiménez, J. (2000). Apoyos telemáticos en la educación a distancia. ¿Son todo ventajas y. *La formación continua en la sociedad de la información*.
- Oliver, M. (s.f.). <http://www.uib.es/depart/gte/oliver.html>. Recuperado el 24 de marzo de 1995, de <http://www.uib.es/depart/gte/oliver.html>
- Oliver, R. y. (1996). Dimensions of effective interactive learning with telematics for distance education. *ETR&D*, 45-56.
- Paulsen, M. (1995). Moderating educational computer conferences. *Z. Berg, y M.*, 22-31.
- Pomonta, J. S. (2012). SEMBLANZA JOSÉ FRANCISCO SILVIO POMONTA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Pomonta, J. S. (s.f.). CRESAL C- UNESCO.
- Sangrá, A., & Duart, J. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un. *Aprender en la virtualidad*.
- Simonson, M. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. *Educación abierta ya distancia*, 11-21.

Desafíos de las instituciones de educación superior a distancia, para lograr el aseguramiento de la calidad en sus programas educativos

Mtra. Rosa Elena Richart Varela

Dr. Jorge Alberto Balpuesta Pérez

Mtra. Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa

Dr. Fernando Guillermo Navarro Navarro

Benemérita Universidad de Guadalajara, México

Resumen

Actualmente, en el mundo existe una creciente tendencia por la certificación y acreditación internacional de Programas de Estudio (PE), de Instituciones de Educación Superior (IES). Por esta razón, se busca una garantía del aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas. En el caso de México, una de las tres primeras universidades públicas con la mayor matrícula y resultados académicos evaluados por los organismos acreditadores, es la Universidad de Guadalajara (UdeG), que actualmente cuenta con 144 programas educativos ya sea evaluados en nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A. C. (CIEES) o acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES). Además, la UdeG cuenta hasta 2017, con 34 programas educativos acreditados por organismos internacionales; de forma particular, para el Sistema de Universidad Virtual (SUV), de la Universidad de Guadalajara, el aseguramiento de la calidad representa un desafío, por lo que uno de sus principales objetivos es lograr la acreditación internacional.

Palabras clave: desafíos, educación a distancia, acreditación internacional, agencias acreditadoras en México, programas educativos, educación superior.

Abstract

Currently, in the world there is a growing trend for the certification and international accreditation of Study Programs (PE), of Higher Education Institutions (HEI), so that a guarantee of quality assurance in educational institutions is sought. In the case of Mexico, one of the first three public universities with the highest enrollment and academic results evaluated by accrediting bodies is the University of Guadalajara

(UdeG), which currently has 144 educational programs either evaluated at level 1 by the CIEES or accredited by COPAES, in addition, UdeG has until 2017, with 34 educational programs accredited by international organizations; In particular, for the Virtual University System (SUV) of the University of Guadalajara, quality assurance represents a challenge and one of its main objectives is to achieve international accreditation.

Keywords: challenges, distance education, international accreditation, accrediting agencies in Mexico, educational programs, higher education.

Introducción

Contexto internacional

Los sistemas educativos en los países de América Latina han crecido significativamente en las últimas décadas. Hemos sido testigos de la aplicación de la tecnología en diversos campos, especialmente en el de la educación superior; las nuevas generaciones estudiantiles se caracterizan por el uso y dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), es así que, ante la realidad social de atender múltiples responsabilidades, se vuelve complicada la formación académica con los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, por lo que la educación virtual representa una alternativa educativa especialmente enfocada para pregrado y posgrado.

Cada año, el porcentaje de la matrícula en los programas de estudio virtuales se incrementa, y una de las razones es que se amplió la oferta educativa desde el nivel medio superior, lo que es relevante ya que implica que la preferencia se da en poblaciones de diferentes edades, lo que resulta significativo, ya que se está posicionando la modalidad virtual como una opción viable para la formación de profesionales en diversos campos del conocimiento. Por esta razón, los gobiernos de los países del mundo seguramente tendrán que destinar más recursos financieros al aseguramiento de la calidad en los programas educativos en línea o virtuales. “Actualmente, en la mayoría de los países del mundo la organización de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior forma parte de la agenda de los gobiernos, usuarios de sus servicios, así como de organizaciones académicas y científicas, asociaciones de instituciones educativas, colegios de profesionales y empleadores” (De la Garza, 2013, p. 5).

En el estudio “La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe”, realizado por investigadores prestigiados de diversos países de la región, en el año 2010, presentaron un estudio en el que participaron 20 investigadores, 12 países y 17 instituciones, en él, hacen importantes aportaciones en torno al panorama de la educación superior a distancia en Latinoamérica; “la educación a distancia, o las modalidades no presenciales de la educación superior ya se han conformado como una nueva realidad importante del panorama de la educación superior en la región y cuyas tasas de incrementos que han alcanzado a 30% interanual son muy superiores a las tasas de expansión históricas de la educación tradicional presencial, tanto en el grado como en el postgrado. En este escenario, Brasil ha sido el país con mayor impulso en la región” (Lupión y Rama, 2010, p. 10).

Contexto nacional

México ha incrementado sus indicadores en la demanda de la educación, “de 29 mil 892 alumnos inscritos en 39 instituciones de educación superior en 1950, actualmente más de 3 millones 700 mil estudiantes realizan sus estudios en más de 3 mil instituciones públicas y particulares distribuidas en todo el territorio nacional (SEP, 2013); el sistema de educación superior mexicano creció casi 120 veces, mientras que la población sólo se cuadruplicó en el mismo periodo” (De la Garza, 2013, p. 1).

Uno de los grandes desafíos para México es intensificar la economía del conocimiento, trabajar directamente para que la educación superior sea pertinente desde la perspectiva y realidad que enfrentan las diversas regiones del país, igual en magnitud es el reto que debe asumir la Secretaría de Educación Pública (SEP), regular normativa y políticamente a los organismos evaluadores y acreditadores de la educación superior.

En el caso de las universidades públicas, tienen en sus objetivos institucionales la evaluación y acreditación de sus programas de estudio en educación superior, como estrategia para unificar la calidad de estos en toda la nación, lo anterior implica por supuesto un reto financiero que debe programarse en los Planes Operativos Anuales (POA) y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), con la finalidad de planear integralmente las acciones estratégicas para implementar la mejora de la calidad en los planes de estudio de las universidades públicas en México.

Otro elemento importante ha sido la conformación de instancias que regularan estas actividades, es así que “el 24 de octubre del año 2000, se fundó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES); actualmente es la única instancia válida por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en el nivel educativo mexicano” (Balpuesta, 2017, p. 22).

Tabla 1. Algunos de los organismos reconocidos por el COPAES

ACCECISO	Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C.
ANPROMAR	Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A. C.
CACEB	Comité para la Acreditación de la Licenciatura en Biología, A. C.
ANPADEH	Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable. A.C
CACECA	Consejo para la Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración, A. C.
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A. C.
CAESA	Consejo para la Acreditación Nacional de la Educación Superior de las Artes, A. C
CAPEF	Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A. C.
CAPEM	Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas, A. C.
CEPPE	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C.
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C.
COAPEHUM	Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C.
COMACE	Consejo Mexicano para la Acreditación y Certificación de la Enfermería, A. C.
COMACEO	Consejo Mexicano para la Acreditación en Optometría, A. C.
COMAEF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A. C
CONFEDE:	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A. C.

Adaptado de: Mendoza Rojas (2003), citado por Balpuesta (2017).

Contexto local

La Universidad de Guadalajara (UdeG) es una de las tres primeras universidades públicas con la mayor matrícula y resultados académicos evaluados por organismos acreditadores en México, el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 establece diversos objetivos relacionados con

la calidad, en forma específica en los rubros de Docencia y Aprendizaje e Investigación, señala: la atención al incremento y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, y la mejora en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (ver figura 1).

Figura 1. Programas educativos de calidad en la UdeG, 2017



Tomado de: Informe de Actividades del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General de la Universidad de Guadalajara. (Universidad de Guadalajara, 2018).

Los procesos de evaluación y acreditación a los programas de instituciones de educación superior dan garantía y certidumbre de la calidad educativa que ofrecen a sus estudiantes, pero también, para propiciar la formalización del trabajo colaborativo con otros organismos educativos en el mundo, ya que el cumplir con estándares internacionales de calidad permite facilitar los objetivos institucionales de las universidades en el campo de la extensión, vinculación e investigación entre otras actividades académicas, que seguramente, garantizarán el desarrollo de nuevas competencias profesionales para la comunidad estudiantil de las IES.

Figura 2. Numeralia de programas y matrícula de calidad de la UdeG



Tomado de: Informe de Actividades del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General de la Universidad de Guadalajara. (Universidad de Guadalajara, 2018).

El compromiso que asumen las instituciones universitarias al tomar el reto de someterse a evaluaciones permanentes por parte de organismos, instituciones o agencias acreditadoras internacionales es el buscar la mejora continua en los PE, y sobre todo alcanzar estándares internacionales que den garantía de la calidad con la que se desempeñan. “La internacionalización se constituye como uno de los grandes componentes obligatorios de la gestión y de la política de las instituciones de educación superior” (entrevista de Oviedo, 2015).

Desafíos para el proceso de autoevaluación y acreditación internacional en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara

El Sistema de Universidad Virtual (SUV o UDGVirtual) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara, responsable de administrar y desarrollar programas académicos con estándares de calidad, pertinencia y equidad, evaluados periódicamente por organismos acreditadores nacionales como los CIEES y el COPAES, que avalan la calidad de los programas de estudio de educación media superior, superior y posgrado en modalidad no escolarizada.

El presente trabajo ofrece una visión de la realidad que vive UDGVirtual, respecto a los procesos de aseguramiento de la calidad en sus PE, actualmente tiene una matrícula general “4,223 alumnos, clasificados en 289 del nivel bachillerato (7%), 3,533 de licenciatura (84%) y 401 alumnos de posgrado (9%)” (Sistema de Universidad Virtual, 2018, p. 30).

La complejidad de los escenarios internacionales, nacionales y regionales requiere estrategias de mejora para el eficiente cumplimiento de objetivos institucionales de esta Casa de Estudio, (UDGVirtual), es así que se identifican, algunos desafíos por atender, y que desde el 2017 se ha venido trabajando a través de: encuentros entre pares académicos y administrativos, talleres, ponencias, encuestas de percepción, diagnósticos, entre otros; de los cuales se han gestado planes y proyectos estratégicos para la mejora integral de la institución.

Para la UDGVirtual, el reconocimiento de la calidad a través de la evaluación externa y la acreditación de organismos certificadores nacionales e internacionales representa una vía eficiente para lograr el aseguramiento de la calidad y que contribuya junto con otros elementos, al prestigio institucional y el reconocimiento social. De esta manera, los esfuerzos se han concentrado en buscar y mantener

la vigencia del reconocimiento de calidad de los organismos con los cuales se ha sometido a los diversos procesos de autoevaluación y evaluación (CIEES, COPAES, CAESA, CONAIC y CACECA). Ahora es momento de incursionar en la internacionalización; al respecto, en entrevista de Oviedo (2015), párrafo cuarto, Claudio Rama afirma que “la internacionalización no es una cuestión secundaria, privativa de algunas instituciones de élite, sino que se transforma en una política e implica criterios obligatorios de gestión para todas las instituciones. En otros términos, no es posible hoy para una universidad abstenerse de participar en los procesos de internacionalización y no articularse a algunas dinámicas del sistema global de educación superior en rápida construcción”.

La necesidad de una acreditación internacional obedece también, a que no es posible atender solo a estándares de calidad nacional, si la cobertura del SUV (UDGVirtual) es internacional, si los proyectos de investigación de sus docentes se trabajan en Red con universidades y organismos internacionales, es así que se está obligado necesariamente a someter a los PE, a evaluaciones internacionales que acrediten la calidad de los mismos, como lo afirma Rama (2009): “la educación virtual, la movilidad docente, estudiantil e institucional no pueden evaluarse solo con estándares o normas locales. Inclusive los postgrados, en tanto deben estar focalizados en las fronteras del conocimiento, que muchas veces están insertos en redes globales de investigación o que son parte de alianzas estratégicas en el marco de la división internacional del trabajo académico y de la especialización disciplinaria, tienden a requerir pares evaluadores externos y criterios y paradigmas globales”.

La política de calidad de la Universidad de Guadalajara consideró los recursos financieros necesarios para que el SUV, en el presente año 2018, trabaje en la acreditación internacional de tres programas educativos de nivel superior. Las etapas básicas que se seguirán se pueden agrupar de la siguiente manera (ver figura 3).

Figura 3. Etapas de la acreditación de un PE de IES en México



Fuente: elaboración propia.

Se identifican los desafíos por el impacto que tienen en el aseguramiento de la calidad de los PE de pregrado y posgrado considerando el instrumento de autoevaluación de acreditación internacional aplicado por el Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica A.C. (CACSLA) (ver tabla 2).

Tabla 2. Matriz de desafíos del SUV, para el aseguramiento de la calidad en los PE, con base en los indicadores del instrumento de autoevaluación para la acreditación internacional

Categorías del instrumento de autoevaluación de CACSLA para PE virtuales							
Indicadores a fortalecer	Contexto del programa académico	Modelo educativo	Infraestructura	Recursos tecnológicos y funcionales	Admisión e ingreso	Agentes educativos	Contexto administrativo
Garantizar las experiencias prácticas a los estudiantes a partir de los requerimientos formativos de los programas educativos							
Sistemas de evaluación eficientes para los propósitos y objetivos de los planes de estudio							
Interculturalidad como un requerimiento de la globalización							
Nuevos proyectos que fortalezcan la formación integral del estudiante							
Currículo flexible que permita: revalidación y equivalencia de estudios, así como la innovación pedagógica del docente							

Categorías del instrumento de autoevaluación de CACSLA para PE virtuales							
Indicadores a fortalecer	Contexto del programa académico	Modelo educativo	Infraestructura	Recursos tecnológicos y funcionales	Admisión e ingreso	Agentes educativos	Contexto administrativo
Desarrollar habilidades comunicativas, que fortalezcan el dominio del inglés y el manejo de las TIC, así como mejorar la comunicación sincrónica y asincrónica entre asesores y el estudiante							
Vinculación de los cuerpos académicos con centros, programas dedicados a la investigación en el campo disciplinar nacionales e Internacionales							
Extensión y vinculación con otras instituciones académicas nacionales e Internacionales							
Disminuir los índices de reprobación y deserción para mejorar la eficiencia Terminal							

Recuperado del instrumento de autoevaluación de CACSLA (2017).

Partiendo de un análisis de datos rescatados del Plan de Desarrollo Institucional de la UdeG y del Plan de Desarrollo del SUV, de los indicadores de desempeño de cada área institucional, proyectos de investigación de cuerpos académicos, informes de actividades de varias dependencias de la Red de la UdeG, y de una reflexión colegiada de autoridades, investigadores y docentes así como del análisis del instrumento de autoevaluación de CACSLA, se llega a la identificación de los siguientes desafíos institucionales.

I. Formación integral, inclusión (discapacidad, diversidad étnica)

El SUV ha concentrado sus esfuerzos en la conformación de un proceso continuo de aprendizaje que fortalezca la formación integral de sus estudiantes frente a los desafíos en su contexto personal y social, que contribuya a un desempeño eficiente de su formación profesional. “En congruencia con lo anterior, en diciembre de 2016 se aprobó el Programa de Formación Integral del SUV, el cual cuenta con tres ejes estratégicos: 1) Tutoría; 2) Cultura y construcción de comunidad; 3) Estilos de vida saludables” (Sistema de Universidad Virtual, 2018, p. 37).

El programa de formación integral del SUV incluye fomento a la lectura, talleres para el desarrollo de competencias informativas, encuentro cultural y deportivo, pero aún no se trabaja en la inclusión, particularmente, sobre discapacidad y diversidad étnica, dado que en los próximos años, al incrementarse la matrícula, en los programas virtuales con estudiantes de diversos países y regiones, aumentarán los indicadores, por lo que, con un mosaico de diversidades étnicas, usos y costumbres múltiples, demandarán un programa de formación integral para los ambientes virtuales.

II. Aseguramiento de la calidad de los programas de estudios y su ejecución

El aseguramiento de la calidad en los programas educativos implica un desafío mayor para el SUV lo anterior en razón de que intervienen varios elementos; recursos financieros para solventar los costos de una acreditación internacional, la formación y actualización del personal de primera y segunda línea de mando para ejecutar los planes y proyectos que garanticen el aseguramiento de la calidad en cada PE, la concientización del personal administrativo y los contratados por periodos determinados; toda la planta docente que

debe acatar las políticas de calidad de cada PE y el cumplimiento de sus responsabilidades como docentes de tiempo completo, medio tiempo, asociados o de asignatura, además de los técnicos académicos, todos ellos representan el capital humano del SUV, integrarlos a los diferentes proyectos, es complejo, pero el hecho de que configuremos el Sistema de Universidad Virtual lo vuelve más complicado por las particularidades de la virtualidad educativa.

Otro de los retos por atender, es lograr que la política educativa nacional y estatal concurren, al cumplir con tiempos y objetivos institucionales, que coincidan con los programas internos de la UdeG y en consecuencia, nos garanticen el aseguramiento de la calidad en los PE.

III. El acompañamiento tutorial a través de un módulo virtual de tutorías

En el eje de Formación Integral se integró el programa de tutorías, esto como estrategia para atender indicadores desfavorables como la deserción, la reprobación y el rezago escolar, e incrementar la eficiencia terminal. La estrategia fue el diseño de un diplomado de formación de tutores, hasta 2017, se reportan 89 docentes capacitados con los cuales se reforzó la atención personalizada de los estudiantes de pregrado. El medio a través del cual se atiende a los estudiantes es el Módulo Virtual de Tutorías (MVT) es una herramienta tecnológica, la cual permite documentar y fortalecer el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes a los tutores y asesores hasta su cierre, garantizando una atención oportuna y eficiente.

Figura 4. Imagen de pantalla del MVT



El MVT cuenta con dos roles, uno como tutor y otro como asesor, lo que permite generar incidencias no solo de los tutorados, sino de los estudiantes de los grupos asignados, cada una de las incidencias se categorizan de acuerdo al acompañamiento académico que

corresponda, con el propósito de contar con la información suficiente y necesaria para implementar acciones remediales en tiempo y forma, cabe destacar que se trata de una herramienta de reciente implementación, por lo que se encuentra en constante monitoreo y evaluación.

IV. Disminuir los índices de reprobación y deserción para mejorar la eficiencia terminal

La eficiencia terminal del estudiantado es uno de los indicadores clave para las universidades, ya que es un referente valioso respecto al éxito escolar, así como un parámetro de calidad de la institución, ya que este indicador se vincula con diversos programas que abonan a la calidad de los PE en cuanto a su eficiencia terminal. En el SUV, durante 2017 egresaron 578 estudiantes, de los 383 (66%) de licenciatura y 118 (21%) de nivel posgrado (Sistema de Universidad Virtual, 2018, p. 49).

Entre las acciones realizadas para mejorar la eficiencia terminal de nuestros estudiantes se encuentran: el Diagnóstico de la deserción y eficiencia terminal realizado en 2016, la capacitación de docentes para desempeñarse como tutores 2017, el Programa de tutorías a través del Módulo Virtual de Tutorías, el programa de becas económicas y condonaciones que garantizan la permanencia de los estudiantes, la estrategia de “Reactívale UDGVirtual” que buscó la reincorporación de estudiantes que abandonaron sus estudios. Cada uno de estos programas están trabajándose para abatir la deserción y reprobación; además de un programa de nivelación, que contribuya a disminuir la deserción de estudiantes de los primeros semestres.

Los desafíos presentados son importantes para la institución, por lo que el atenderlos integralmente permite el aseguramiento de la calidad en los PE de pregrado y posgrado del SUV, las acciones emprendidas se organizan e implementan en simultáneo con la finalidad de que la comunidad universitaria se involucre en la cultura de la calidad y lograr la sistematización de procesos y procedimientos que intervienen en las estrategias implementadas en el SUV.

Conclusiones

El desafío prioritario del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) es la planeación estratégica de varios ejes: financieros, académicos, investigación, extensión y vinculación; la vinculación con otras instituciones educativas y con el sector social y productivo, uno de los

criterios evaluados por los organismos internacionales es el favorecer la vinculación a través de la conformación de redes de colaboración ya sean virtuales o presenciales con instituciones internacionales.

El reto de la acreditación internacional demanda eficiencia y eficacia en todos sus procesos, así como la mejora en la gestión de planes y proyectos institucionales, que permitan incrementar los índices de calidad en cada uno de los criterios evaluados por los organismos acreditadores. Pero especialmente la buena voluntad y compromiso de su comunidad; es prioritario el compromiso de cada uno. Se requiere de una comunicación directa y asertiva que permita el aseguramiento de la calidad en los PE. Un esfuerzo colectivo y la suma de voluntades permiten alcanzar la calidad en una institución como la nuestra, por lo que no basta con el trabajo de una sola persona; es necesario crear una sinergia en la institución que consolide el trabajo colaborativo para encaminarnos al cumplimiento de la visión institucional del Sistema de Universidad Virtual, el conformar una red que “producen, distribuyen y aplican conocimiento que genera sustentabilidad al ofrecer servicios educativos idóneos a la sociedad” (UDGVirtual, 2018).

Bibliografía

- Balpuesta Pérez, J. A. (2017). Contextualización y marco normativo. En García Quezada M. F. (coord.) *Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas practicas* (pp. 11-35). Guadalajara, México: Editorial UDGVirtual.
- De la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos* (pp. 33-45). Recuperado el 1 de abril de 2018. Consultado en línea en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500004&lng=es&tlng=es
- Lupión Torres P. y Rama, C. (2010). Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. En *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. realidades y tendencias*. Brasil: Editora Unisul / Virtual Educa (pp. 9-16). Consultado en: [https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_\(tendencias\).pdf](https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_(tendencias).pdf)

- Oviedo, M. (2015). Entrevista al Dr. Claudio Rama, decano de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay, y ex director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO. Lugar: Bogotá, Colombia. Realizó: Lic. María Cecilia Oviedo Mendiola, DIE-CINVESTAV, México. Transcripción: Carlos Mario Dimas Arredondo, ayudante de investigación por el Sistema Nacional de Investigadores, DIE-CINVESTAV, México. Consultado en: <https://www.rimac.mx/desafios-para-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina/>
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional, *Scielo Brasil*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a04v14n2>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2013). “*Universo de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Educación superior ciclo lectivo 2012-2013*”. México: SEP.
- UDGVirtual. (2018). Visión del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, consultado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/vision>
- Sistema de Universidad Virtual. (2018). *Informe de Actividades 2017 de la Dra. María Esther Avelar Alvarez, Rectora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara*. (p. 30, 37, 49). Guadalajara, Jalisco. Consultado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe2017udgvirtual.pdf#overlay-%20context=contenido/informe-2017>
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Informe de Actividades 2017 del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco. Recuperado de <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2017-mensajetbp.pdf>

Propuesta de adaptación de los criterios de autoevaluación del CALED a las normas de acreditación del CLAEP

Abel Suing

Patricio Barrazueta

Lilia Carpio

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Resumen

El Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP) es una institución dedicada a fomentar y promover la excelencia en la enseñanza profesional de periodismo, nació gracias al impulso de la Sociedad Interamericana de Prensa en el año 2000, actualmente acredita a 16 programas de grado de Facultades de Comunicación y Periodismo de América Latina. Frente al desarrollo de variantes en la educación en periodismo, el CLAEP amplió la cobertura de acreditación a especialidades de la comunicación y considera a futuro evaluar programas de posgrado. El propósito de la comunicación es presentar una propuesta de adaptación de las normas de acreditación del CLAEP a los criterios del CALED para apoyar el desarrollo de estudios a distancia de calidad en los campos de las ciencias de la comunicación. La metodología de la investigación es cualitativa a partir del análisis de contenidos de los documentos: “Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación” de CLAEP y la “Guía de Autoevaluación para Programas de pregrado a distancia” del CALED. Las hipótesis de trabajo son: 1) Los criterios de calidad son similares para educación presencial y a distancia; y, 2) Las diferencias en los modelos de educación son compensados a través de las tecnologías de información y comunicación.

Palabras clave: Educación a distancia, periodismo, comunicación, acreditación, universidad, competencias.

Introducción

La calidad en la educación superior y los mecanismos de aseguramiento de la misma son temas de actualidad, están entre las prioridades de las instituciones académicas. El debate sobre las políticas y fines de la calidad educativa no ha estado libre de polémicas, sobre todo porque “los mecanismos de evaluación no son neutrales, ni proceden

del campo de la ciencia, sino que atienden a lógicas mercantilistas y geoestratégicas” (Jorge y De Frutos, 2016, p. 161), sin embargo, entre posturas objetivas y filosóficas existe acuerdo en que “la Universidad debe alejarse de las prácticas relacionadas con la mercantilización del conocimiento y preocuparse por la ciencia y la transformación social” (Jorge y De Frutos, 2016, p. 169).

Con la mira puesta en el desarrollo social y en el bien común, el aseguramiento de la calidad es un proceso activo e innovador que “permite la renovación y mejora continua de las instituciones educativas y sus programas, para lograr eficiencia y eficacia en su gestión” (Maldonado-Rivera y Martínez, 2016, p. 74). La calidad educativa involucra aspectos administrativos, la denominada eficiencia económica o “accountability” (Marciniak y Sallán, 2018), pero sobre todo el logro de propósitos en los proyectos profesionales y de vida de los estudiantes, es decir un proceso continuo de transformación del estudiante.

Existen varias experiencias de evaluación y acreditación en la educación superior, algunos coordinados por organismos supranacionales, por ejemplo, el “Mercosur creó un sistema regional de acreditación de calidad de carácter permanente, vinculante y aplicable a todos los niveles de enseñanza universitaria (grado, posgrado y tecnicaturas)” (Botto, 2018, p. 235). Pero, al ser un tema emergente en la educación internacional aún es necesario edificar dinámicas y procesos para que los actores involucrados alcancen conclusiones útiles para las diversas modalidades y entornos de educación superior.

Una forma de hacer evidente la calidad educativa es la acreditación, que es consecuencia de una lógica de evaluación. La acreditación es “control y garantía de la calidad en la educación superior, resultado de una autoevaluación y de una evaluación externa, con la finalidad de reconocer que una institución, carrera o programa satisfacen los estándares mínimos de calidad y excelencia educativas” (Dias, 2008). La acreditación “orienta a la práctica reflexiva y a tomar en cuenta las demandas sociales al diseñar los programas de estudio” (Chaves, Rojas y Chaves, 2015, p. 185). “Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad” (Rivera, 2012, p. 51).

Los escenarios de acreditación, por lo regular, discurren entre etapas de evaluación, acreditación y certificación (Codina, 2009). En cada etapa deben lograrse objetivos que son visibles en “dimensiones, factores,

criterios, indicadores y estándares que [...] dependerán del campo de la educación a evaluar y de la realidad del país” (Acosta y Acosta, 2016, p. 1258). Y es precisamente en la diversidad de opciones, modalidades, entornos y otros factores que acompañan a la educación superior donde surge la inquietud sobre la necesidad de contar con estándares útiles para evaluar la calidad en realidades heterogéneas.

La demanda por estudios a distancia es una característica cada vez más común en la educación superior en todos los países, por ello los procesos de evaluación incrementan las opciones para acreditar esta modalidad de formación. “Una de las estrategias adoptadas para mejorar en particular los niveles de cobertura ha sido, desde los años ochenta del siglo XX, promover los programas de educación no tradicional como las modalidades a distancia y virtual” (Rodríguez, Gómez y Ariza, 2014, p. 81).

Pese a la crítica sobre la calidad de los estudios a distancia, precisamente por la falta de presencialidad de los docentes, “a nivel mundial, algunos estudios han demostrado que la [Educación a Distancia] EAD es tan conveniente como la educación tradicional presencial” (Rodríguez, Gómez y Ariza, 2014, p. 89). “La separación espacio-temporal parece ser una preocupación válida, ya que el contacto personal cara a cara no se presenta; sin embargo [...] una bondad de la separación temporal es que las aportaciones pueden ser más profundas” (Bañuelos y Montero, 2017: 34). Las formas de acceso y de comunicación entre modalidades de estudio es diferente y pese a los resultados “evaluar la calidad educativa desde una modalidad presencial y una modalidad [a distancia y] virtual requiere de parámetros distintos, que den respuesta al modelo pedagógico en el que se sustentan” (Veytia y Chao, 2013, p. 12).

Un programa, presencial o a distancia, así como una institución acreditada demuestran que poseen procesos internos de aseguramiento de la calidad que le permiten cumplir con sus propósitos educativos (Zapata y Tejeda, 2009) e “implica el esfuerzo de una comunidad institucional (académicos, administradores, alumnos, ex alumnos, etc.) comprometida con su entorno social” (Codina, 2009, p. 179). En forma analítica, la calidad es consecuencia de capacidades, actitudes y habilidades de los centros educativos y de los educandos (González y Santamaría, 2013), es un compromiso continuo para mejorar colectivamente. Los procesos de aseguramiento de la calidad “constituyen una nueva propuesta de evaluación del desempeño

académico administrativo de instituciones de educación superior, acorde con las demandas que la sociedad les hace desde enfoques sociales, económicos, gubernamentales, cooperativos, científicos, investigativos y demás” (Muñera, 2012, p. 71).

Algunos países poseen legislación educativa que define a la modalidad de estudios a distancia, por ejemplo en Ecuador es “aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales” (CES, 2015).

Sobre la base de lo expuesto es importante conocer la forma en que los criterios de acreditación pensados para estudios presenciales pueden ser adaptados para estudios a distancia. Investigaciones previas establecen que “en la elaboración de parámetros, estándares e indicadores para la educación a distancia tendrán que incluirse necesariamente aquellos que le son propios, sin olvidar que otros serán comunes con la educación presencial, ya que hablamos de formar al ser humano desde modelos diferentes, pero con objetivos comunes” (Rubio, 2015). En este contexto cabe la experiencia del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP) que, a 2018, certifica a 16 programas de educación presencial en comunicación y periodismo, y que entre las potenciales demandas a futuro debe plantearse los estudios a distancia, presentes ya en las Facultades de Comunicación.

Por otro lado, está la labor importante que desarrolla el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) que propone la “Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia”, documento que orienta la acreditación. El propósito de la investigación es presentar una propuesta de adaptación de las normas de acreditación del CLAEP a los criterios del CALED para apoyar el desarrollo de estudios a distancia de calidad en los campos de las ciencias de la comunicación. Las hipótesis de trabajo son: 1) Los criterios de calidad son similares para educación presencial y a distancia; y, 2) Las diferencias en los modelos de educación son compensados a través de las tecnologías de información y comunicación.

Metodología

La metodología de la investigación es cualitativa a partir del análisis de contenidos de los documentos: “Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación” de CLAEP (2017) y la “Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia” del CALED (2010).

Resultados

Los criterios de acreditación del CLAEP son:

1. Misión, gobierno y administración, a través de indicadores y evidencias.
2. Currículum, a través de valores, competencias, indicadores y evidencias.
3. Cuerpo docente de tiempo completo y tiempo parcial, a través de indicadores y evidencias.
4. Investigación, actividad creativa y profesional, a través de indicadores y evidencias.
5. Servicios a los estudiantes, a través de indicadores y evidencias.
6. Presupuesto, instalaciones y equipo, a través de indicadores y evidencias.
7. Servicio a la comunidad, extensión y graduados, a través de indicadores y evidencias.

Los criterios de acreditación del CALED son:

1. Liderazgo y estilo de gestión, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
 - Subcriterio 1.a. Los líderes o responsables del programa demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de excelencia del programa, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con la que debe estar alineada.
 - Subcriterio 1.b Los líderes o responsables del programa trabajan activamente con personas de la institución o ajenas

a ella, para promover y desarrollar los intereses y satisfacer las expectativas actuales y futuras de los agentes implicados en la organización del programa.

- Subcriterio 1.c. Los líderes o responsables del programa garantizan que su estructura organizacional esté desarrollada y sea lo suficientemente flexible para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la Política y la Estrategia relacionada con el programa, en armonía con los valores y la cultura de la Institución.
 - Subcriterio 1.d. Los líderes o responsables del programa garantizan que los procesos del programa se gestionan, se mejoran sistemáticamente, y son acordes a la gestión y mejora continua de la Institución.
2. Política y estrategia, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
- Subcriterio 2.a. Los objetivos del programa están basados en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los agentes implicados, en el marco de la Política y Estrategia de la Institución con las que deben estar alineados.
 - Subcriterio 2.b. Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa que proporciona un marco de referencia para establecerlos y revisarlos.
 - Subcriterio 2.c. El desarrollo de la planificación general del programa se revisa para su continua adecuación, se actualiza y mejora periódicamente.
 - Subcriterio 2.d. La planificación general del programa es comunicada y entendida dentro de la Institución y por otros agentes implicados en el desarrollo del mismo.
3. Desarrollo de las personas, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
- Subcriterio 3.a. Los responsables del programa planifican y mejoran la gestión del personal del mismo.

- Subcriterio 3.b. Los responsables del programa potencian la experiencia y capacidades de las personas por medio de su formación y cualificación.
 - Subcriterio 3.c. Los responsables del programa promueven la implicación y participación de todo su personal en la mejora continua.
 - Subcriterio 3.d. Los responsables del programa consiguen una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.
 - Subcriterio 3.e. Los responsables del programa reconocen, atienden y recompensan al personal involucrado en el mismo.
4. Recursos y alianzas, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
- Subcriterio 4.a. Gestión de los recursos económicos y financieros del programa.
 - Subcriterio 4.b. Gestión de los recursos de Información.
 - Subcriterio 4.c. Gestión de los recursos externos y alianzas.
 - Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.
5. Destinatarios y procesos educativos, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
- Subcriterio 5.a. Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos para participar en el programa.
 - Subcriterio 5.b. Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.
 - Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control.

6. Resultados de destinatarios y procesos educativos, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
 - Subcriterio 6.a. Medidas del Grado de Satisfacción de los Destinatarios y Procesos Educativos.
 - Subcriterio 6.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.
7. Resultados del desarrollo de las personas, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
 - Subcriterio 7.a. Medidas de la Percepción del Personal.
 - Subcriterio 7.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento del personal.
8. Resultados de sociedad, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
 - Subcriterio 8.a. Medidas de la Percepción de la Sociedad.
 - Subcriterio 8.b. Medidas del Desempeño y Rendimiento.
9. Resultados globales, a través de subcriterios, objetivos, estándares e indicadores.
 - Subcriterio 9.a. Resultados obtenidos por la Institución.
 - Subcriterio 9.b. Resultados obtenidos por las Personas implicadas en el programa.
 - Subcriterio 9.c. Resultados obtenidos por los Alumnos y otros Clientes Externos.
 - Subcriterio 9.d. Resultados obtenidos por la Sociedad.

La guía de evaluación de CALED propone el perfil de los actores informantes, las fuentes de datos, ubicación de las fuentes de información, técnicas e instrumentos de medición, codificación, una escala de valoración y un espacio para propuestas de mejora.

Una aproximación de criterios entre las guías de autoevaluación de CLAEP y CALED está en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1. Convergencia de criterios

CLAEP	CALED
1. Misión, gobierno y administración	1. Liderazgo y estilo de gestión 2. Política y estrategia
2. Currículum	3. Política y estrategia 4. Resultados globales 5. Destinatarios y procesos educativos
3. Cuerpo docente de tiempo completo y tiempo parcial	6. Desarrollo de las personas 7. Resultados del desarrollo de las personas
4. Investigación, actividad creativa y profesional	8. Recursos y alianzas
5. Servicios a los estudiantes	9. Destinatarios y procesos educativos 10. Resultados de destinatarios y procesos
6. Presupuesto, instalaciones y equipo	11. Recursos y alianzas
7. Servicio a la comunidad, extensión y graduados	12. Resultados del desarrollo de las personas 13. Resultados de sociedad

Fuente: CLAEP, CALED. Elaboración: Los autores

Los entornos tecnológicos y otros recursos virtuales en el modelo autoevaluación del CLAEP están presentes los siguientes subcriterios:

- Subcriterio 2.b. Los objetivos del programa están basados en información pertinente y completa que proporciona un marco de referencia para establecerlos y revisarlos.
- Subcriterio 4.d. Gestión de infraestructura física y tecnológica.
- Subcriterio 5.b. Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa: cómo se diseña y mejora.
- Subcriterio 5.c. Evaluación y mejora del programa. Revisión de los procesos educativos y objetivos de mejora, seguimiento y control

De 30 subcriterios, cuatro consideran elementos tecnológicos para la evaluación de la calidad en la educación a distancia, es decir menos del 15% de estándares están relacionados con los procesos y recursos tecnológicos y virtuales. De los cuatro subcriterios, solo uno, el 4. d: “Gestión de infraestructura física y tecnológica” está directamente relacionado con los elementos materiales y lógicos de la mecánica de apoyo virtual.

Discusión y conclusiones

La propia naturaleza del CALED, como organismo internacional que reúne y armoniza las propuestas de varias instituciones líderes en educación a distancia lleva a proponer un instrumento muy completo para la acreditación de programas a distancia. La guía de evaluación de programas de pregrado a distancia es el instrumento que congrega la experiencia y verificación real de varias iniciativas ejecutadas, es por lo tanto una suerte de “libro blanco” de acreditación internacional.

En el continente americano las agencias internacionales de acreditación todavía no trabajan con modelos de educación a distancia. Por su parte, el CALED ha levantado información para conocer los criterios de las agencias de acreditación de varios países como Brasil, Ecuador o Costa Rica. Los criterios de evaluación del CALED están organizados en dos fases. Los cinco primeros criterios están relacionados con la formación y los cuatro finales están orientados hacia los resultados.

El modelo de CALED está diseñado específicamente para programas de educación en línea y a distancia, sin embargo, existe similitud entre la evaluación de los programas presenciales y a distancia. Hay características similares entre las dos modalidades de estudio que están reflejadas entre los criterios de evaluación.

Entre los criterios de acreditación de CLAEP y CALED hay equivalencias, aunque distintas nomenclaturas. Las coincidencias principales en los programas de acreditación son los criterios, mientras que las diferencias más notorias están en la cantidad de indicadores que cada organización de acreditación busca. El modelo de acreditación propuesto por CALED es más extenso que el de muchas agencias internacionales, ello compromete la participación de las universidades a largo plazo, mientras que las agencias internacionales aportan una acreditación acompañada de un plan de mejoras que las carreras deben cumplir en un plazo determinado.

La especificidad de los criterios de acreditación del CLAEP no implica menos exigencia para la autoevaluación de los programas. Están presentes las características que demuestran y aseguran calidad. No existe la descripción detallada de subcriterios porque la guía está pensada específicamente para facultades de comunicación.

La transición y adaptación de los criterios de CLAEP al modelo de CALED podría hacerse de forma regular. El cuadro N° 1 señala las

potenciales equivalencias de criterios. Todos los criterios de CLAEP deberían ser cubiertos con más evidencias a partir de la información base que solicita en su manual de autoevaluación. Los elementos de infraestructura tecnológica para educación virtual y a distancia son los que deberían sumarse al modelo de CLAEP para contar con una alternativa de evaluación para programas a distancia. Por lo señalado se aceptan las hipótesis de la investigación. 1) Los criterios de calidad son similares para educación presencial y a distancia; y, 2) Las diferencias en los modelos de educación son compensados a través de las tecnologías de información y comunicación.

Referencias bibliográficas

- Acosta, B., y Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), pp. 1249-1274.
- Bañuelos, A. y Montero, G. (2017) La evaluación de la educación a distancia. Propuesta de una guía para la autoevaluación. *Hamut´ay*, 4 (1), pp. 31-44. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1394>
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿Determinantes exógenos o endógenos?. *Desafíos*, 30(1), pp. 215-243. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5281
- CALED (2010). *Guía de Autoevaluación para programas de pregrado a distancia*. Loja, Ecuador: Ediloja-UTPL.
- CES (2105). Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios. RPC-SE-14-No.043-2015. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior. Recuperado de http://desa.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocownload&view=category&id=12&Itemid=303&limitstart=20
- Chaves, L., Rojas, D. y Chaves O. (2015). El efecto de la calidad en un programa de estudios acreditado: caso del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Vol. 6, N° 2, pp. 179 – 199.

- CLAEP (2017). *Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación*. Buenos Aires, Argentina: CLAEP.
- Codina, J. B. (2009). Estándares característicos de una escuela internacional: El impacto de la acreditación internacional de programas en la educación superior. *Revista Daena (International Journal Of Good Conscience)*, 4(2), pp. 174-187.
- Dias, J. (2008). “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña”, en A. Gazzola y A. Didriksson, eds. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: Iesalc-Unesco, pp. 87-112.
- González, J., y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación* (10199403), 22(43), pp. 131-147.
- Jorge, A., y De Frutos, R. (2016). La evaluación de la investigación universitaria en España. *Chasqui* (13901079), N° 133, pp. 159-172.
- Maldonado-Rivera, J. y Martínez, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. *Bordón. Revista de Pedagogía*. N° 68 (3), pp. 73-90.
- Marciniak, R., y Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 217-238. doi:10.5944/ried.21.1.16182.
- Múnera, M. (2012). Procesos de aseguramiento de la calidad en la formación bibliotecológica de América del Sur. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 35, N° 1. pp. 63-72.
- Rivera, E. (2012). Alcances y limitaciones de la acreditación en algunos programas de educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, N° 6(2), pp. 45-64.
- Rodríguez, G., Gómez, V., y Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: Un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, N° 22 (1), pp. 79-119.

- Rubio, G. (2015). Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia. En: M. Morocho y C. Rama. Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. (pp. 87-102). Ecuador: Virtual Educa. CALED. UTPL.
- Veytia, M., y Chao, M. (2013). Las competencias como eje rector de la calidad educativa. *Revista electrónica de divulgación de la investigación*, 4. Recuperado de http://portales.sabes.edu.mx/redi/4/pdf/revista_sabes_4.pdf
- Zapata, G., y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad En La Educación*. N° 31, pp. 191-209.

Una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica

Ángel Alberto Rea Hinojoza
Quito-Ecuador

Resumen

En el marco del tema “Una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica” se presenta algunas ideas sobre la ruta a emprender en una intervención en la búsqueda de la calidad educativa; se visualiza el contexto de la certificación internacional de calidad tecnopedagógica y se describe la necesidad de una norma internacional con exigencias superiores en cuanto a calidad, que promueva el cumplimiento de estándares internacionales en beneficio de la mejora educativa.

Asimismo, se caracteriza una iniciativa semejante que se encuentra en marcha, en la que se describe los diferentes procesos y subprocesos que están siendo ejecutados con el propósito de proceder con la certificación internacional de actores y entidades en el contexto educativo.

Palabras claves: certificación, estándares, tecnopedagogía

Abstract

Within the framework of the subject “An approach to the international certification of techno-pedagogical quality” some ideas about the path to follow in an intervention in the search for educational quality are presented. The context of the international certification of techno-pedagogical quality is visualized and the need for an international standard with superior demands in terms of quality that promotes compliance with international standards for the benefit of educational improvement is described.

Likewise, a similar initiative that is underway is characterized, in which the different processes and subprocesses that are being executed with the purpose of proceeding with the international certification of the actors and entities in the educational context is described.

Keywords: certification, standards, techno-pedagogy

Introducción

El presente tema “Una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica” intenta proporcionar pautas para los procesos de evaluación y certificación de actores y entidades en los diferentes niveles y modalidades de la educación, este esfuerzo expone ideas suscitadoras para el establecimiento de criterios/estándares de calidad que fomenten la mejora de los servicios educativos.

Los procesos formativos apalancados en la tecnología han permitido masificar el servicio educativo a la colectividad, haciendo posible extender sus bondades hasta los sectores más apartados dónde sea posible la conectividad a internet.

En consecuencia, estas iniciativas merecen estar vinculadas a procesos regulares de mejora continua a fin de maximizar sus resultados; un proceso de evaluación y CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE CALIDAD TECNOPEADAGÓGICA finalmente permite hacer realidad esta expectativa de mejora.

1. El camino a la certificación internacional de la calidad tecnopedagógica

La calidad de los servicios educativos que se ofertan en las instituciones educativas a nivel local, regional y mundial, se encuentran estrechamente vinculados a estándares internacionales establecidos en contextos emergentes, donde factores como el talento humano, la tecnología, la accesibilidad a la web han sido fundamentales en la procura permanente de la mejora de la oferta educativa.

1.1. Actualidad de la certificación internacional de la calidad tecnopedagógica

Referirnos a un proceso de certificación, es hablar de normas y requisitos que deben cumplirse en la oferta de servicios educativos, este cuerpo normativo debe ser diseñado en función del desarrollo de las teorías educativas. lecciones aprendidas de la gestión de los procesos educativos en las distintas modalidades y la tecnología a fin que la conjugación de estos elementos permita la disponibilidad de un referente de calidad en la gestión educativa.

Las instituciones educativas deben procurar una certificación de la totalidad de sus procesos internos y externos, porque todas ellas

inciden en la entrega de un servicio educativo de calidad; es una premisa de partida que se conoce como el ALCANCE de un proceso de certificación. Un proceso de certificación no es sino un trabajo colaborativo al interior de la organización con miras a concretar la misión de la misma en el marco de estándares de calidad internacional que previamente han sido preestablecidas.

El crecimiento de la educación en línea, ha generado una variedad de políticas y lineamientos en cada una de las instituciones; sin duda, cada una de ellas con pretensiones de ofrecer un mejor servicio educativo a la colectividad, estos esfuerzos aislados están muy distantes de generar un verdadero crecimiento y desarrollo de la educación virtual de calidad, con respuestas efectivas a las necesidades de certificación y acreditación en un contexto internacional, esta realidad es la fuerza impulsora, para que las diversas iniciativas de mejora de esta modalidad de educación online sean enfocados desde la globalidad.

En este contexto, las diversas iniciativas deben ser evaluadas con el propósito fundamental de establecer un marco común para la gestión educativa en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, rescatando las particularidades de aquellas instituciones que han acumulado alguna experiencia y lecciones aprendidas en la oferta y gestión de la educación online.

1.2. Hacia la generación de una NORMA INTERNACIONAL DE CALIDAD TECNOPEDAGÓGICA

Un proceso de certificación, implica la generación, descripción, aplicación práctica y cumplimiento de determinadas normas que han sido elaboradas a la luz del consenso, derivadas de las necesidades y requisitos preestablecidos desde una perspectiva internacional.

Una transición de los esfuerzos por la calidad de los servicios educativos no solamente pasa por centrarse y enfocarse en la calidad del staff docente, sino en el desempeño de la institución educativa en su conjunto, que incluye los distintos niveles de gestión. La calidad en la oferta de servicios educativos se concibe como la satisfacción de las expectativas del cliente (estudiantes).

Entonces, la generación de normas y su cumplimiento no solo debe privilegiar el rendimiento del estudiante sino también a la institución que oferta el servicio educativo, estas premisas hacen indispensable pensar de manera general en:

- Promover esfuerzos que permitan trabajar en forma mancomunada en la generación del marco normativo: norma y requisitos.
- Incorporar lecciones aprendidas en contextos emergentes a las iniciativas en curso.
- Establecer estándares internacionales en la validación de los diferentes cuerpos normativos con expertos en las diferentes áreas de gestión educativa y administrativa.
- Idear e implementar procesos de monitoreo paralelos que permitan la detección de posibles oportunidades de mejora.

1.3. ¿Por qué un proceso de certificación a nivel internacional?

Un proceso de certificación a nivel internacional conduce a las organizaciones que ofertan servicios educativos en la modalidad online a desplegar todo el esfuerzo por alcanzar altos estándares de calidad en consistencia con los niveles vigentes en las diferentes latitudes, cumpliendo a satisfacción las expectativas del cliente y procurando siempre el crecimiento y desarrollo de la educación en sus distintas modalidades.

En las diferentes instituciones, los esfuerzos de mejora generan expectativas por una cultura de calidad, cada uno de los integrantes de las organizaciones contribuyen con su marca personal a que la institución como tal vaya progresivamente consolidando su marca corporativa; así, una marca personal reconocida y valorada a nivel internacional hace visible la importancia de un proceso de certificación de actores y entidades del ámbito educativo a la luz de estándares internacionales.

En consecuencia, los gestores de los procesos en mención deben estar convencidos del objetivo primigenio de lograr una certificación internacional para sus organizaciones educativas, exhibiendo su compromiso para en forma mancomunada hacer posible las mejoras, alineados a los requisitos y normas preestablecidas.

Los requisitos contenidos en una norma reflejarán los requerimientos de calidad que respondan a las exigencias de los clientes, cuyo cumplimiento implicará la consolidación de los procesos de mejora en el marco de una gestión educativa de calidad internacional.

El cumplimiento de los diferentes requisitos de la norma internacional confluirá hacia la consolidación de los procesos de gestión administrativa y operativa de las instituciones educativas con un claro impacto hacia los objetivos de calidad formulados a largo plazo, cuya operacionalización será sinónimo de una gestión organizacional de éxito.

2. Visualizando las categorías de intervención y/o certificación.

Intentamos a continuación describir y complementar las categorías, dimensiones e indicadores que pueden estar identificadas por los distintos equipos de trabajo con fines de certificación.

Las categorías, son los macro aspectos en función de los cuales se realizarán las evaluaciones en un proceso de certificación; sus dimensiones se establecerán dependiendo del área objeto de intervención.

Un proceso de certificación internacional debe privilegiar las siguientes categorías de actores y espacios en su intervención por la mejora de la calidad de los servicios educativos que se ofertan.

- Profesionales: tutores virtuales, diseñadores de aulas, gerentes eLearning.
- Aulas virtuales: tipos de aulas virtuales
- Plataformas: accesibilidad para el usuario y más actores
- Instituciones: todos los niveles y modalidades

PROFESIONALES, inicialmente se ha identificado a los tutores virtuales, los diseñadores de aulas, los gerentes eLearning; se prevé que a medida que se posiciona la modalidad de enseñanza y aprendizaje vía internet, surgirán nuevos actores.

AULAS VIRTUALES, dirigidas a los distintos tipos de aulas; mencionaremos algunas de ellas.

- **Aulas virtuales clásicas:** aulas virtuales informativas, aulas virtuales comunicacionales, aulas virtuales de enlace, aulas virtuales expositivas y aulas virtuales interactivas.

- **Aulas virtuales TIGSC (Tecnologías para la información y gestión para la sociedad del conocimiento):** aulas virtuales iconográficas, aulas virtuales metafóricas, aulas virtuales de 4ta. generación, aulas virtuales inmersivas, aulas virtuales generativas y aulas virtuales expansivas.

PLATAFORMAS, destinadas a procurar una accesibilidad a todo usuario con capacidades diferentes.

INSTITUCIONES, dirigido a toda institución decidida a incluir estándares internacionales en su gestión organizacional.



3. Una propuesta en desarrollo, para la certificación internacional de la calidad tecnopedagógica.

UN CAMINO IDEAL a recorrer en un proceso de certificación es el que abordaremos a continuación, es lógico pensar que esto puede variar en consideración a los talentos que conformen los equipos de trabajo colaborativo establecidos para el efecto.

EQUIPOS DE TRABAJO COLABORATIVO, su conformación, es un punto de partida determinante en un esfuerzo de esta índole, se recomienda gestores que denoten la predisposición para avanzar ante cualquier circunstancia no prevista que puede suscitarse; deben

poseer perfiles diversos, el equipo debe ser multidisciplinario, y la experiencia nos dice que se deben disponer de facilidades permanentes de conectividad.

GENERAR OBJETIVOS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO, el equipo debe iniciar sus actividades con la formulación de los objetivos hacia donde se enfocará su desempeño a posteriori, siendo indispensable generar planes de trabajo que permitan lograr la concreción parcial de los objetivos formulados.

ESTABLECIMIENTO DE RESPONSABILIDADES, los diferentes equipos de trabajo colaborativo asumirán una responsabilidad específica en consonancia con las competencias profesionales de sus integrantes, aunque se recomienda colaborar externamente con sus aportes con los demás equipos de trabajo.

Algunas de las responsabilidades en el caso de referencia fueron: selección de una metáfora para el aula, diagramación del aula, diseño de una rúbrica de evaluación, generación de cuestionarios y situaciones-casos, inicialmente enfocados a la **CERTIFICACIÓN DE PROFESIONALES: TUTORES VIRTUALES**, entre otros.

Los equipos de trabajo ya con sus responsabilidades deben internamente establecer sus objetivos específicos, donde las temporalizaciones de los mismos facilitarán su avance; estos equipos de trabajo tendrán reuniones regulares para verificar el avance y en ocasiones armonizar y realimentar los distintos esfuerzos en función del objetivo general.

Los trabajos iniciados por los equipos, se manejan como una versión 1, o documento en borrador, porque es necesario que en una reunión de trabajo general sean validados a fin de que oportunamente sean realimentados y mejorados y que todos los integrantes del proceso de certificación avancen en su capacitación continua como parte del macro proceso que es la **CERTIFICACIÓN INTERNACIONAL DE CALIDAD TECNOPEDAGÓGICA**.

Los equipos avanzarán en sus responsabilidades y ya generarán productos, es necesario paralelamente ir evaluando y validando, en ocasiones con los propios integrantes de los equipos de trabajo; y en otros casos con expertos externos a quienes hay que invitarles a que participen en el proceso con el rol antes citado. Este proceso es común para todo trabajo de los equipos que se vaya a institucionalizar.

Los avances de los trabajos, no siempre mantienen un mismo ritmo, hay integrantes que abandonan el equipo por situaciones de no disponibilidad de recursos especialmente de conectividad, esto hace que exista un déficit de integrantes para continuar con los distintos proyectos en curso.

PROCESOS DE CERTIFICACIÓN

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje son herramientas que fueron creadas, para procurar una mayor cobertura del universo de estudiantes y aprovechar los recursos tecnológicos en favor de una óptima comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La pedagogía no va a adaptarse a la tecnología, esta última tan solo es un contribuyente para maximizar el logro de los objetivos en la educación, muchas cosas pueden ocurrir derivadas del uso de la tecnología sin una adecuada planificación; así, el uso de la tecnología localmente solo en el ámbito local no brinda la oportunidad de insertarse en un contexto internacional.

Al referirnos a un proceso de CERTIFICACIÓN, estamos hablando de que nuestra gestión se va a llevar a efecto en el contexto internacional, se han dado diferentes situaciones hasta el momento en este esfuerzo de caminar hacia el ideal, podemos sostener que gran parte del trabajo por lograr mejores resultados ha sido posible, pero hay que priorizar este esfuerzo por la certificación, con ello habremos logrado gestionar este proceso culminante para la mejora de la educación en los diferentes niveles y modalidades.

Un proceso de certificación permite dar un enfoque empresarial a la institución educativa, indistintamente de sus niveles y modalidades podemos estar enfocados hacia los entornos virtuales de aprendizajes y/o a los entornos institucionales de la presencialidad; en el marco de este esfuerzo se debe analizar el momento en que se encuentra una institución como ofertor de servicios educativos, la transición de lo presencial a lo virtual debe hacer posible la identificación de todas las vulnerabilidades existentes en nuestros procesos internos y en el cuadro docente; dando atención a estas complejidades del transitar de lo presencial a lo virtual, debemos denotar un salto cualitativo fundamentados en la calidad del desempeño profesional de los actores del proceso educativo.

Una oportunidad de mejora no está dirigida a tal o cual proceso o cuerpo docente, la sugerencia es que progresivamente, todas las instancias de gestión institucional deben ser objeto de intervención y certificación a fin de procurar que el producto o servicio educativo ofertado sea de excelencia y calidad.

CERTIFICACIÓN DE PROFESIONALES: TUTOR VIRTUAL, la propuesta de dimensiones de evaluación con fines de certificación serían:

1. Conocimiento de tecnología, informática e internet
2. Uso de la tecnología en el aula de clase
3. Conocimiento sobre recursos y herramientas en línea
4. Manejo de aulas virtuales



Certificación de Profesionales

Esta certificación aplica a expertos en procesos e-learning, educación virtual, tutores en línea, maestros, profesores, catedráticos, docentes y profesionales que usan la tecnología como apoyo en su aula.

Para optar por la certificación, revisa la información de costos y procede a matricularte en el aula.



Costos



Matricula



Entra al aula

Esta es la primera categoría de la certificación a profesionales, hay que concentrarse en la construcción del aula, el mismo que debe permitir la visualización de la metáfora, y los subprocesos necesarios que conduzcan a concretar el objetivo de certificar a los tutores virtuales.

Aquí, se ha definido la metáfora de VUELO, en la primera interfaz se visualizarán íconos:

1. Torre de control
2. Registro
3. Guía de vuelo, y
4. Examen para piloto



Presentamos a continuación una caracterización rápida de cada una de las interfaces:

1. Torre de control, aquí se da la bienvenida al usuario (Cliente) y se da a conocer el procedimiento establecido para el registro.

2. Registro, presenta el paso a paso del ingreso al aula, hasta llegar a “Editar perfil”, a fin que consigne los datos requeridos según formulario respectivo.
3. Guía de vuelo, aquí se presenta una explicación en detalle del proceso a seguir en la evaluación previa a la certificación, las dimensiones que contienen los cuestionarios, toda la información que le permita los aprendizajes para hacer frente a los instrumentos de evaluación con éxito (Cuestionarios y situaciones-casos); en la parte final de la interfaz se presentan cuatro imágenes que representan cada una de las categorías a las que el cliente puede aplicar, una vez que el portal contenga toda las certificaciones activas.
4. Examen para piloto, esta interfaz contiene el instructivo para obtener la certificación como tutor virtual; está dada en dos fases; una Fase I, dedicada a las especificidades sobre los cuestionarios en las distintas dimensiones y una Fase II, con toda la información para abordar cada una de las situaciones-casos, enfatizando en los requisitos para la entrega de la resolución de la situaciones-casos seleccionado por el usuario.

A continuación, se presenta una caracterización en detalle de la creación de los INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: cuestionarios y situaciones-casos de estudio.

CUESTIONARIOS, en base de un análisis de las dimensiones bajo los cuales se diseñará el cuestionario se procedió a crear un banco de 100 preguntas de opción múltiple, distribuidas en las cinco dimensiones, 20 por cada dimensión. Las preguntas deben referirse a posibles escenarios que puede ocurrir en el desempeño de un profesional.

Estas preguntas en cada una de las dimensiones deben ser ponderadas porque no todas las dimensiones tendrían un mismo peso en la valoración del cuestionario, porque el banco de preguntas permitiría evaluar a los profesionales en general, lo que implica que las preguntas tendrían diferentes ponderaciones en los cuestionarios que se generarán para el profesional tutor virtual, profesional diseñador de aulas, profesional gerentes eLearning.

Las SITUACIONES-CASOS que se incluirán en el proceso de evaluación previa a la certificación en lo que respecta a los TUTORES VIRTUALES, merecen un trato muy particular, hay que designar

comités especializados para su revisión y validación, solo una vez con el visto bueno del comité se incluirán en el proceso de evaluación.

En el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, se decide generar 10 situaciones-casos posibles que puede enfrentar el tutor virtual en su desempeño profesional del día a día, de los cuales en base de un proceso de validación se seleccionarán cinco situaciones-casos, a fin que los mismos sean considerados en el instrumento final.

Los estudiantes o usuarios en el proceso de evaluación deben seleccionar un caso de los cinco presentados en la plataforma virtual, a fin que procedan a diseñar la resolución de la misma en consonancia con la rúbrica establecida para el efecto, facilitando así al usuario a concentrarse durante su resolución en aspectos puntuales y la optimización de su recurso tiempo.

CERTIFICACIÓN DE AULAS VIRTUALES, las dimensiones e indicadores se ajustarán al modelo educativo bajo el cual se ejecuta un proceso de formación; en tal virtud, en este ejemplo citaremos al modelo PACIE, que se encuentra vigente en los diferentes expertos que dicta FATLA. (www.fatla.org, 2018).

1. Dimensión: **PRESENCIA**
2. Dimensión: **ALCANCE**
3. Dimensión: **CAPACITACIÓN**
4. Dimensión: **INTERACCIÓN**
5. Dimensión: **E-LEARNING**

En las distintas áreas de gestión organizacional, el inicio de los esfuerzos de certificación inicialmente debe direccionarse a establecer las dimensiones e indicadores con los que se trabajará en adelante, toda la información que facilite este momento del proceso en curso debe incluirse en detalle en la norma que registrará un proceso de certificación.

Las distintas dimensiones e indicadores deben determinarse con extrema atención a la naturaleza del área objetivo, que incluyan todos los procesos y subprocesos vinculantes con la calidad del servicio educativo.

Un proceso de certificación internacional de calidad tecnopedagógica implica el cumplimiento de requisitos que una norma internacional contempla, en este caso una NORMA INTERNACIONAL DE CALIDAD

TECNOPEDAGÓGICA, que incluirá la planificación, gestión, monitoreo y evaluación de un espacio de gestión educativa sea presencial o virtual.

En la certificación de un aula virtual, es conveniente diseñar una rúbrica de evaluación destinada a cada una de las dimensiones de intervención; para el caso mencionado anteriormente el diseño se enfoca a la estructura de los espacios áulicos a la luz del modelo educativo PACIE, seguidamente presentamos un extracto de la rúbrica en la dimensión PRESENCIA.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR		ITEMS
PRESENCIA	Imagen corporativa	Impacto Visual	1	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta espacios estructurados y organizados para el abordaje de las diferentes unidades temáticas • Presenta homogeneidad en la identidad visual y gráfica de los diferentes elementos que lo conforman • Presenta videos tutoriales y/o manuales para el uso de las diferentes herramientas presentes en el sistema de gestión de aprendizaje • La información presente en el recurso es suficiente para que los participantes construyan los saberes previstos. • Los recursos de contenido cuentan con créditos de autoría de los mismos • Presenta herramientas de la plataforma educativa • Presenta recursos de la www
		Personalidad	2	
	Presentación eficiente de contenidos	Documentos motivadores	3	
		Contenidos precisos	4	
		Enlaces pertinentes	5	
	Recursos	Herramientas de la plataforma	6	
		Herramienta de la www	7	

Asimismo, se precisa mencionar que la lectura de la rúbrica en la dimensión PRESENCIA, permite visionar que en ocasiones es necesario llegar hasta las subdimensiones a fin de que el instrumento de evaluación sea más específico y permita evaluar la totalidad de los entornos.

En el diseño de la rúbrica de evaluación, los ítems deben ser debidamente analizados porque los mismos deben ser objetivos, aunque la experiencia dice que siempre dependerán de la apreciación del evaluador; al diseñar una rúbrica debemos tener presente que el ítem o pregunta solo permita una respuesta bajo los criterios/estándares establecidos.

Los procesos de validación de la rúbrica con prácticas aplicativas de evaluación a distintas aulas virtuales deben arrojar resultados similares sin mayores rangos de dispersión, eso proporcionaría pautas de que el instrumento está siendo objetivo, y limita el margen, para la apreciación del evaluador.

Las aulas virtuales u otros entornos a evaluarse por su naturaleza serán diferentes; sin embargo, los criterios/estándares de calidad deben ser los mismos, el evaluador únicamente debe verificar su cumplimiento, lo cual contribuiría a conseguir la objetividad en el proceso evaluador.

Una aclaratoria de la objetividad a través de un ejemplo sería: un aula puede poseer tres enlaces externos y otra aula puede tener 10 enlaces externos, pero para fines de evaluación y certificación se cumple el criterio/ítem/estándar de calidad, ¿El aula tiene enlaces externos?

El esfuerzo en acción de los colaboradores que están trabajando en el diseño de la rúbrica deben tener claro que el instrumento debe ser válido para toda aula, sin lugar a interpretaciones subjetivas.

Otro aspecto importante a mencionar es que este proceso de certificación por consiguiente el diseño de los diversos instrumentos no está encaminado a evaluar un proceso de gestión tutorial, es decir no tiene relación alguna con un proceso de aprendizaje; la certificación es para un aula virtual.

La asignación de valores en el instrumento de evaluación se realizaría conforme se detalla en la siguiente imagen:

			Presencia		Valoración		Ponderación	
No.	Indicador	Ítems	Si (1) El elemento está presente	No (0) El elemento no está presente	RM Requiere mejoras	NRM No requiere mejoras	Peso X píos *	Puntaje *
1.1	Impacto Visual	¿Presenta espacios estructurados y organizados para el abordaje de las diferentes unidades temáticas?					3	
1.2	Personalidad	¿Presenta homogeneidad en la identidad visual y gráfica de los diferentes elementos que lo conforman?					3	
1.3	Documentos motivadores	¿Presenta videotutoriales y/o manuales para el uso de las diferentes herramientas presentes en el sistema de gestión de aprendizaje?					3	
1.4	Contenidos precisos	¿La información presente en el recurso es suficiente para que los participantes construyan los saberes previstos?					3	
1.5	Enlaces pertinentes	¿Los recursos de contenido cuentan con créditos de autoría de los mismos?					3	
1.6	Recursos Herramientas de la plataforma	¿Presenta herramientas de la plataforma educativa?					3	

*Este rubro se obtiene al multiplicar el peso especificado en la tabla por el valor de la presencia: 1- Si, 0-No

4. Emisión del certificado

Este procedimiento en común, para todas las categorías; la entidad CERTIFICADORA, una vez realizada la evaluación y verificado el cumplimiento de los requisitos/estándares mínimos de aprobación previamente establecidos emitirá un informe; el mismo que se dará a conocer al profesional o entidad aplicante a través de un resumen ejecutivo sobre la CONCESIÓN o NEGACIÓN de la certificación.

En la concesión de la certificación se tendrá presente las siguientes consideraciones:

- **Certificación**, el profesional o entidad cumple con los requisitos/estándares mínimos de aprobación.
- **Certificación condicionada**, el profesional o entidad no cumple con los requisitos/estándares mínimos de aprobación establecidos y pueden volver a aplicar en el plazo de 30 días.
- **Certificación negada**, el profesional o entidad no cumple con los requisitos/estándares mínimos de aprobación.

5. Conclusiones

En la presentación de una aproximación a la certificación internacional de calidad tecnopedagógica, es posible destacar situaciones como:

1. La generación de una norma internacional de calidad tecnopedagógica es indispensable en el fomento a la mejora educativa.
2. La incorporación de criterios/estándares de calidad permiten maximizar los resultados previstos.
3. El emprender un proceso de evaluación y certificación requiere desplegar esfuerzos colaborativos que confluyen hacia servicios educativos de excelencia.
4. El conocimiento de iniciativas afines, ayuda a mejorar el trabajo que se está realizando.

5. La adopción de estándares de calidad internacionales a la gestión organizacional exige mayores esfuerzos que conllevan a un desempeño de éxito.
6. Los instrumentos de evaluación (Rúbrica) a emplearse en un proceso de certificación deben denotar objetividad.
7. Los instrumentos de evaluación diseñados en un proceso de certificación deben incluir cuestionarios y casos de estudio.

6. Referencias Bibliograficas

CALED (2009). Guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua. Instituto latinoamericano y del Caribe de calidad en educación superior a distancia (CALED). Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/2738/1292>

CICATEC (2016). Certificación de profesionales, Tutor virtual. Recuperado de: <http://cicatec.org/campus/course/view.php?id=2>

CICATEC (2015). Documentos de trabajo varios sobre certificaciones internacionales.

De la Salud Crespí Jaume, María (2014). Operacionalización del instrumento para evaluar la aplicación de PACIE en los EVA.

ESVIAL (2013). Guía Metodológica para la implementación de desarrollos curriculares virtuales accesibles. Recuperado de: <http://www.esvial.org/guia/>

ESVIAL (2013). Guía de evaluación y certificación de cursos virtuales. Recuperado de: <http://www.esvial.org/guia/wp-content/uploads/2015/02/Elaboraci%C3%B3n-de-un-modelo-de-acreditaci%C3%B3n-de-accesibilidad-en-la-educaci%C3%B3n-virtual.pdf>

Franco, A. (2011). Tesis de Maestría: Propuesta y diseño de un plan de acción para optar a la Certificación Internacional de Calidad Tecnopedagógica, CICATEC, en el Complejo Educativo Virtual de la Universidad Politécnica Territorial de Lara “Andrés Eloy Blanco”.

- Franco, A. (2014). Lineamientos para obtener la Certificación Internacional de Calidad Tecnopedagógica. Recuperado de: <http://www.dailymotion.com/video/x19u32i>
- Ibertic. Manual para la evaluación de proyectos de inclusión de TIC en educación. Recuperado de: http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_manual.pdf
- Morales, M. (2012) Calidad en eLearning, Criterios de evaluación. Recuperado de: <http://www.americalearningmedia.com/component/content/article/94-analisis/534-calidad-en-e-learning-criterios-de-evaluacion>
- Santoveña, S. (2005). Criterios de calidad para la evaluación de los cursos Virtuales. Recuperado de: http://www.ocv.org.mx/contenido/articulos/articulo01_sept2005.pdf

La práctica de la evaluación como eje vertebrador de la calidad de los programas y cursos en la educación a distancia

Valoración del aprendizaje de los estudiantes en competencias transversales

Evaluación de un Sistema de Educación Superior a Distancia desde la perspectiva Organizacional. Gestión y Liderazgo

La competencia mediática como una oportunidad para la educación universitaria

Aseguramiento de la calidad en programas educativos en modalidad virtual a través de la evaluación y acreditación

Apreciaciones de los encargados de las carreras acreditadas de Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica para asegurar, gestionar y mantener la calidad que le ha sido acreditada

Propuesta metodológica para el proceso de autoevaluación para la acreditación de los programas internacionales en Educación Superior a Distancia: la experiencia de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile

Resultados de impacto en las evaluaciones y acreditaciones para la modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

Rediseño curricular: Excelencia académica para un desarrollo global

Valoración del aprendizaje de los estudiantes en competencias transversales

María I. Loaiza Aguirre

Paola S. Andrade Abarca

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Resumen

En la actualidad las instituciones de educación superior están encaminadas a un mejoramiento constante y sostenido que posibilite la calidad académica de su oferta y la búsqueda de la excelencia universitaria, lo que hace cada vez más necesario el manejo de sistemas de evaluación que permitan identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes y del sistema educativo en general, base para orientar la adopción de políticas educativas. Con el objetivo de mantener en la UTPL un modelo académico que posibilite la calidad educativa y la constatación del grado de cumplimiento de metas propuestas del proyecto educativo institucional, se implementó un sistema de evaluaciones de aprendizaje basado en la taxonomía SOLO, que mide el desarrollo de las competencias transversales alcanzadas por los alumnos en distintos momentos de su vida académica. Los resultados de esta investigación permitirán a las diferentes instancias académicas identificar debilidades en el proceso de enseñanza - aprendizaje para el diseño y ejecución de acciones correctivas.

Palabras Claves: Aprendizaje, competencia, evaluación, taxonomía SOLO, universidad

I. Introducción

El rol de la universidad desde su origen, se orienta a la formación integral de sus estudiantes creando ambientes adecuados y desarrollando estrategias innovadoras que permitan dar cumplimiento al perfil profesional propuesto. Se cuenta con varios modelos de evaluación microcurricular que evidencian resultados cuantitativos, pero que no garantizan el aprendizaje de los estudiantes ni el desarrollo de las competencias planteadas, por lo que cada vez es más necesario el manejo de sistemas de evaluación que permitan identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes y del sistema educativo en general.

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1998 se implementó el The Tuning Educational Structures in Europa Project, puesto en marcha a partir del año 2002, estructurándose en varias fases y diseñando perfiles profesionales basados en competencias genéricas y específicas, en donde el rol del estudiante adquiere un principal protagonismo y el docente se convierte en el mediador del proceso de enseñanza.

El Proyecto Tuning define al término competencia como:

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (Beneitone, et al., 2007).

La exitosa experiencia europea escaló al contexto Latinoamericano, implementándose el proyecto Tuning en varias universidades de este continente. Fue concebido como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de concesos contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone, et al., 2007). A través de este proyecto se determinaron 27 competencias genéricas, entre las que se encuentran *comunicación oral y escrita, capacidad de investigación, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad creativa, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, entre otras*, algunas de las cuales han sido valoradas a través de la presente propuesta.

Una de las principales preocupaciones del sistema educativo universitario es formar profesionales que puedan integrarse en los ambientes laborales al finalizar su carrera y desempeñar con éxito los retos del mercado de trabajo, de forma que sean capaces de aportar soluciones al contexto en el que se desenvuelven. Para asumir este reto, es fundamental que las universidades integren en su perfil de egreso las competencias requeridas en los entornos laborales.

La incorporación de competencias genéricas a los currículos de las universidades planteó muchos desafíos a la comunidad académica, es

así que Villarroel y Bruna (2014) plantearon en su investigación que este cambio llevó a las instituciones a preguntarse cómo se enseñarán y evaluarán este tipo de competencias, siendo este tema aún un desafío y punto de reflexión.

Según Aguado, González, Antúnez y de Dios (2017) para el desarrollo e implantación exitosa de un modelo basado en competencias en la universidad, son necesarios el desarrollo de un marco común de competencias, así como la implementación de instrumentos de medición de dichas competencias con el objetivo de proporcionar a las instituciones de educación superior una apreciación fiable del grado en el que los alumnos manifiestan y desarrollan las mismas.

Evaluar una competencia genérica implica hacer un análisis completo, partiendo de su definición y llegando al diseño de una tabla de criterios que permita conocer con claridad qué se va a evaluar, así como los distintos niveles de adquisición de la competencia analizada (Yaniz y Villardón, 2012).

A partir del año 2007 las carreras de la modalidad presencial de la UTPL asumen el modelo basado en competencias genéricas y específicas, siendo importante como lo menciona la evidencia científica, mantener procesos de evaluación continuos del aprendizaje de los alumnos en pro de la calidad académica institucional y de la medición del correcto desarrollo del modelo académico. Una de las vías para realizar esta valoración, es aplicar un sistema de evaluación a través de instrumentos orientados a medir el grado de logro de habilidades, aptitudes y conocimientos y analizar en diferentes momentos de la trayectoria educativa de los alumnos (ingreso, mitad y fin de carrera) la existencia, adquisición y evolución de capacidades, habilidades y aptitudes planteadas en los planes curriculares de las carreras. Se consideraron tres momentos diferentes en la etapa formativa de los estudiantes ya que el valor académico agregado que la educación formal universitaria genera puede ser medido a través de la comparación de resultados obtenidos antes y después del proceso formativo que reciben los estudiantes (Monroy-Mateus, Aguirre-Lara y Espitia-Cubillos, 2018).

La presente investigación se ha centrado en la evaluación de las competencias genéricas institucionales (a) *comunicación oral y escrita*, y (b) *pensamiento crítico y reflexivo* dada su importancia para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios. Más allá de conceptualizar las competencias señaladas, este estudio propone una metodología para medir su nivel de desarrollo en

diferentes momentos de la trayectoria académica de los estudiantes. En la evaluación de los diferentes niveles del desarrollo de la competencia, se debe considerar criterios que permitan mediciones parciales bajo mecanismos progresivos y aditivos; sin embargo, los distintos niveles de competencia tienen que ver también con la complejidad y calidad de la acción; por lo que en su evaluación se debería plantear actividades que progresivamente incluyan criterios más exigentes y complejos (Yaniz y Villardón, 2012).

Se espera que los estudiantes universitarios muestren un desempeño progresivo de las competencias planteadas a medida que avanzan en sus estudios; es decir que mientras suben de ciclo académico los niveles de adquisición de dichas competencias también son crecientes, siendo capaces de responder a situaciones cada vez más complejas y niveles cognitivos superiores.

II. Valoración del desarrollo de competencias: Taxonomía SOLO.

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema universitario y en algunos casos es entendida como un sinónimo de medición de los aprendizajes de un estudiante. En este sentido Williamson, Fitzgerald, y Stenner (2013) mencionan que para medir el crecimiento académico de los estudiantes de forma óptima se necesita una escala unidimensional, continua, de intervalos iguales e invariante respecto a la ubicación y al tamaño de la unidad.

El diseño del sistema de evaluación de aprendizajes contempla un conjunto de pruebas debidamente sustentadas en un marco teórico y una tabla de especificaciones, que permitan identificar el nivel de desarrollo cognitivo de quienes responden las pruebas mencionadas. Para Bogoya (2006) la implementación y la sostenibilidad de un sistema de evaluación requiere condiciones técnicas, tecnológicas y políticas adecuadas, así como la concertación de propósitos y metodologías con los distintos actores que participan en la evaluación.

Según Biggs y Biggs (2004) la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) es una forma sistemática de describir cómo aumenta la complejidad de la actuación de un aprendiz en base al dominio de muchas tareas académicas. Puede utilizarse, por tanto, para medir el nivel del desarrollo de competencias, de manera que se sepa en qué nivel concreto se está desarrollando un estudiante.

La taxonomía SOLO propuesta por Biggs y Collins en 1982 se centra en determinar el nivel de comprensión del estudiante frente a una tarea, los niveles requeridos y esperados según los dominios de aprendizaje. Además, ayuda a realizar un análisis del grado de desarrollo de las competencias en el estudiante. Los autores de la taxonomía SOLO proponen cinco niveles para evaluar la calidad del aprendizaje del estudiante, considerando su progreso desde la incompetencia al desarrollo de la competencia (ver tabla 1).

Tabla 1. Niveles de la Taxonomía SOLO

Nivel	Concepto	Respuestas
Preestructural	<i>La tarea no es abordada adecuadamente, el estudiante no comprende el punto.</i>	Centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautologías del enunciado.
Uniestructural	<i>Uno o unos pocos aspectos de la tarea son logrados con trabajo y usados.</i>	Contienen datos informativos y obvios, los cuales han sido extraídos directamente del enunciado.
Multiestructural	<i>Se han aprendido diversos aspectos de la tarea pero son tratados separadamente.</i>	Requieren la utilización de dos o más informaciones del enunciado, las cuales, son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada.
Relacional	<i>Los componentes son integrados en un todo coherente. Cada una de las partes contribuye al significado general.</i>	Extraídas tras el análisis de los datos del problema, integrando la información en un todo comprensivo. Los resultados se organizan formando una estructura.
Abstracto ampliado	<i>Se reconceptualiza en un más alto nivel de abstracción, que capacita para una generalización a nuevos temas o áreas, o es vuelto reflexivamente a uno mismo.</i>	Manifiestan la utilización de un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir de los datos del problema y es generalizable a otros contextos.

Fuente: Biggs y Collins, 1982

III. Método

El presente estudio se desarrolló bajo una investigación empírica no experimental y descriptiva; utilizó el método cuantitativo, a través del cual se realiza una medición minuciosa de las variables sobre la base de objetivos bien definidos y delimitados (Corona Lisboa, 2016). Se

llevó a cabo un análisis descriptivo, detallando las características de un conjunto de observaciones, ello se aplicó el instrumento “Evaluación de Aprendizajes: prueba de inicio, mitad y fin” a los estudiantes universitarios ubicados en diferentes ciclos.

A. Descripción de la Muestra

Con el objetivo de valorar el desarrollo de las competencias genéricas (a) *comunicación oral y escrita*, y (b) *pensamiento crítico y reflexivo* en estudiantes universitarios, mediante la aplicación del instrumento de “Evaluación de aprendizajes: inicio, mitad y fin” en un momento en el tiempo, se consideró como población objetivo a los estudiantes con registro de matrícula en ciclos correspondientes al inicio, mitad y fin de la carrera, catalogándolos en dichos ciclos en función de la acumulación de créditos aprobados.

A continuación se detalla el grupo de estudiantes considerado (ver tabla 2):

Tabla 2. Población y muestra en evaluación de aprendizajes: inicio, mitad y fin

Tipo de estudiante	Población	Presentados	% Presentados
Inicio	592	592	100%
Mitad (Sexto ciclo)	172	96	56%
Fin (Décimo ciclo)	179	150	85%
Total	943	838	89%

B. Instrumento

De acuerdo a Bogoya, Barragán, Contento y Ocaña (2014) un instrumento de evaluación es:

Un dispositivo o constructo lógico, confiable y debidamente calibrado, conformado por un conjunto de ítem que aborda plenamente todo el espectro de los dominios conceptuales y cognitivos del campo bajo consideración, cuya finalidad es estimar el nivel de logro académico de un grupo de estudiantes en un campo específico. (p.503).

Para la presente investigación se diseñaron instrumentos orientados a evaluar el logro académico de las competencias señaladas, sustentados en un marco teórico que fundamenta la evaluación de estas

competencias. Además, se diseñaron las tablas de especificaciones, que constituyeron el mapa o plano del instrumento, éstas especifican los campos o dominios conceptuales de las competencias a evaluar y los dominios cognitivos, referidos estos a los procesos mentales que deben desplegarse para la solución de los problemas planteados (Bogoya et al., 2014).

Los dominios cognitivos se orientaron a los niveles de competencia de la taxonomía SOLO, destacando la importancia de prestar atención a los resultados observables del aprendizaje con base en cinco niveles: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado.

Se manejó un banco de ítems calibrados en la misma escala y que cubrieron en su totalidad los dominios conceptuales y cognitivos especificados. Los ítems contemplaron un enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las cuales solamente una es válida. Los instrumentos fueron aplicados a los estudiantes de 12 carreras de diferentes áreas del saber. El análisis de resultados se realizó bajo el porcentaje de progreso académico entre estudiantes de nivel inicial, intermedio y final de carrera.

C. Procedimiento de recogida y análisis de datos.

El instrumento de evaluación fue aplicado en un momento del tiempo y a grupos diferentes de estudiantes. Su implementación se realizó en línea, reposando las respuestas de los participantes en una hoja de cálculo.

Para el análisis de datos inicialmente se depuró la data a través de la detección y eliminación de aquellos individuos que no registraban nota en la prueba u obtuvieron una calificación de 0 (cero). Para el procesamiento de los datos recolectados se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22.0 con el que se efectuaron análisis descriptivos en medidas de tendencia central y dispersión, frecuencias y porcentajes con el empleo de representaciones gráficas y análisis inferencial con el uso de la prueba de hipótesis t-student.

IV. Análisis de Resultados

A. Diagnóstico general de los logros de aprendizaje

Los resultados obtenidos del instrumento “Evaluación de aprendizajes: inicio, mitad y fin” para valorar el desarrollo de las *competencias (a) comunicación oral y escrita, y (b) pensamiento crítico y reflexivo*, muestran un desarrollo intermedio de las mismas, ubicándose sus medias aritméticas en 13.3 y 10.50 puntos respectivamente. Considerando que las competencias se valoraron sobre 30 puntos, se observa una dispersión considerable en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a las competencias evaluadas (figuras 1 y 2).

Figura 1. Calificaciones logradas por los estudiantes de inicio, mitad y fin en la competencia comunicación oral y escrita

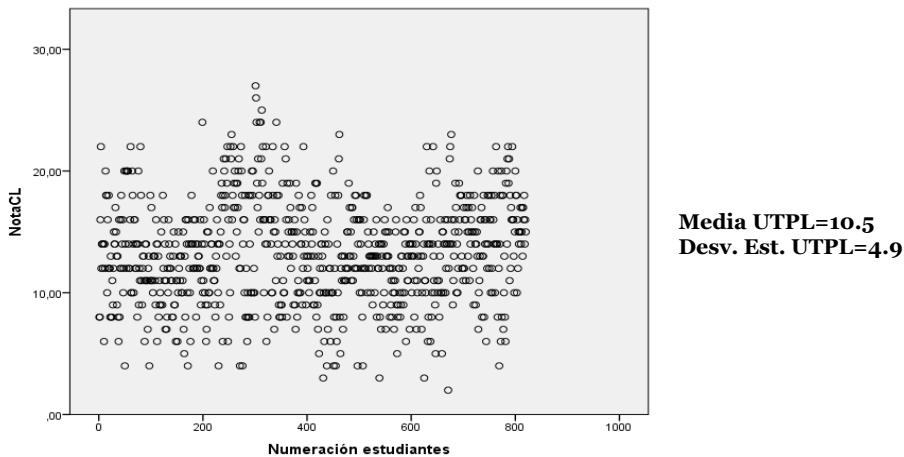
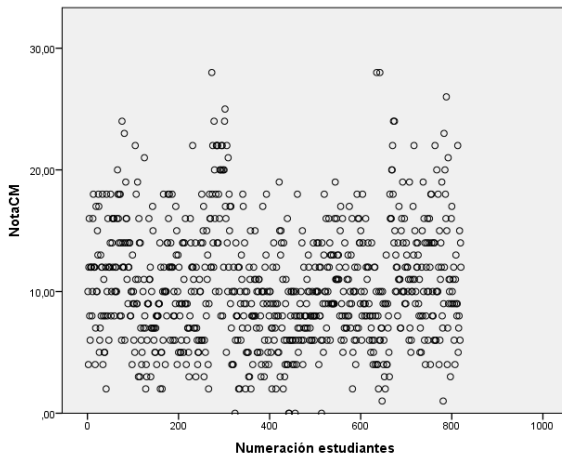
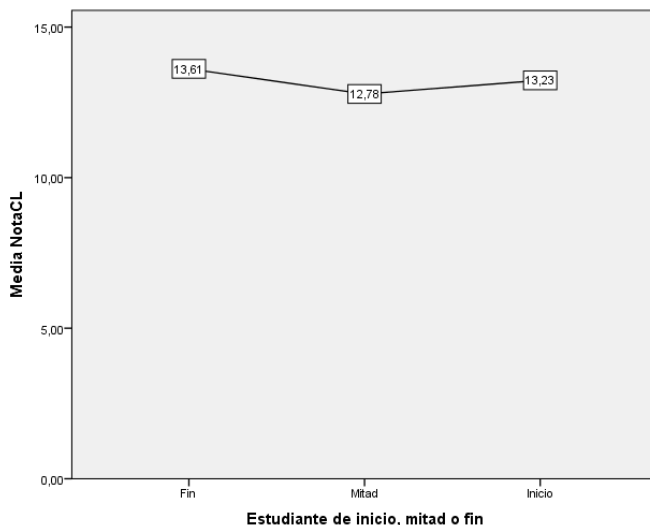


Figura 2. Calificaciones logradas por los estudiantes de inicio, mitad y fin en la competencia pensamiento crítico y reflexivo



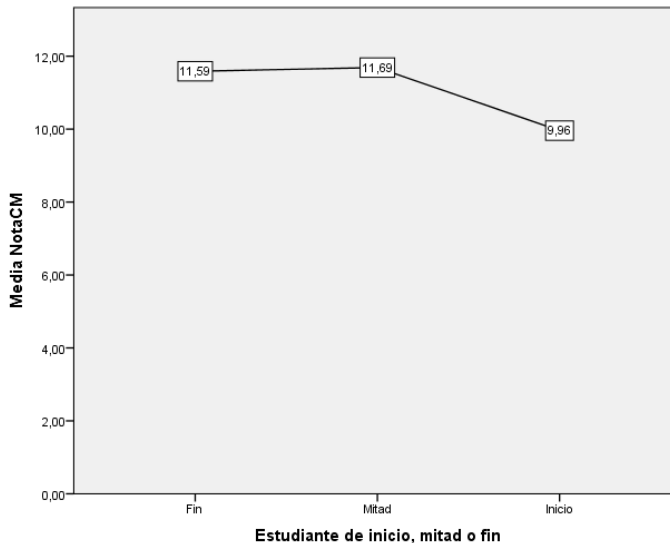
Desde una perspectiva comparativa de la valoración de la competencia *comunicación oral y escrita* en estudiantes de inicio de carrera en contraposición a quienes se encuentran a la mitad y por finalizar la misma, se detecta una mejor adquisición y desarrollo de la competencia en los alumnos que están por culminar la carrera universitaria respecto a quienes están iniciando o a la mitad de la misma (figura 3). Si bien se evidencia que los estudiantes de mitad de carrera presentan un promedio inferior a los alumnos que están iniciando, es preciso indicar que la diferencia no es significativa ($t=-.372$; $gl=241$; $p>0.05$).

Figura 3. Comparativo de la media de calificaciones logradas por estudiantes de inicio, mitad y fin en la competencia comunicación oral y escrita



Referente a la competencia *pensamiento crítico y reflexivo* se observa que existe un incremento en su desarrollo en los estudiantes que se encuentran a mitad de carrera respecto a su situación al inicio, sin embargo el desarrollo de esta competencia se mantiene hasta finalizar la carrera (ver figura 4).

Figura 4. Comparativo de la media de calificaciones logradas por estudiantes de inicio, mitad y fin en la competencia pensamiento crítico y reflexivo



En cuanto a los dominios cognitivos desarrollados por los estudiantes de inicio, mitad y fin de carrera en la competencia *comunicación oral y escrita*, es importante mencionar que en los niveles *uniestructural*, *multiestructural* y *abstracto ampliado* la presencia de estudiantes de inicio es mayor. Por otro lado, en el dominio cognitivo relacional se encuentra una igual concentración de estudiantes de mitad y fin de titulación (ver tabla 3).

Tabla 3. Desempeño de los estudiantes universitarios por dominio cognitivo en la competencia comunicación oral y escrita

Dominios cognitivos												
Uniestructural			Multiestructural			Relacional			Abstracto ampliado			
Inicio	Mitad	Fin	Inicio	Mitad	Fin	Inicio	Mitad	Fin	Inicio	Mitad	Fin	
57%	47%	54%	48%	43%	46%	36%	51%	51%	27%	17%	17%	

Finalmente, al analizar los dominios cognitivos de la competencia pensamiento crítico y reflexivo, se observa que las respuestas presentan una distribución equilibrada en los tres niveles analizados (inicio, mitad y fin). Los estudiantes demuestran un mayor desarrollo

de la competencia a nivel multiestructural, lo que significa que se han aprendido tienen el conocimiento de los aspectos evaluados de forma separada (ver tabla 4).

Tabla 4. Desempeño de los estudiantes universitarios por dominio cognitivo en la competencia pensamiento crítico y reflexivo

Uniestructural			Multiestructural			Relacional		
<i>Inicio</i>	<i>Mitad</i>	<i>Fin</i>	<i>Inicio</i>	<i>Mitad</i>	<i>Fin</i>	<i>Inicio</i>	<i>Mitad</i>	<i>Fin</i>
35%	33%	38%	37%	50%	47%	31%	31%	30%

V. Conclusiones

Es necesario que las instituciones de educación superior diseñen estrategias para valorar el cumplimiento del perfil de egreso declarado en sus estudiantes, por lo que implementar sistemas de evaluación en diferentes momentos de la trayectoria académica del alumnado, permitirá realizar análisis y detectar aspectos a mejorar en el desarrollo del currículo.

Debido a las exigencias de la formación en Educación Superior, se considera oportuno que las universidades diseñen y desarrollen planes integrales y transversales que involucren el desarrollo de las competencias genéricas (a) *comunicación oral y escrita*, y (b) *pensamiento crítico y reflexivo*, en sus ofertas curriculares.

La taxonomía SOLO resultó adecuada para medir el grado de desarrollo de las competencias analizadas ya que, a través de sus diferentes niveles cognitivos, permitió valorar su nivel de progreso.

Es importante que un modelo de evaluación considere las implicaciones de largo plazo del crecimiento académico de los estudiantes, más allá de su estado en un punto específico del tiempo, por lo que se debe analizar su trayectoria académica completa e incluir aquellos aspectos socio-demográficos que pueden influir en el desempeño.

Una vez procesados los resultados, se evidencia una dispersión en la adquisición y desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes de las competencias analizadas entre los estudiantes, en tres momentos específicos de su formación universitaria; esta variación se puede deber a la diversidad de áreas del saber a las que pertenecen los estudiantes y a su diferente ubicación en la carrera.

Al analizar las medias aritméticas de los resultados de las pruebas, se muestra un desempeño creciente de los estudiantes según avanzan en su trayectoria académica, lo que permite comprobar la hipótesis inicial que los estudiantes deberían presentar un desempeño progresivo en el desarrollo de las competencias.

Se evidencia que las competencias analizadas se desarrollan de manera transversal en los currículos de las diferentes carreras; estos resultados son insumos importantes para implementar propuestas y actividades integrales enfocadas a mejorar su desarrollo. Es importante recalcar que las competencias genéricas se las puede desarrollar de manera paralela a las competencias específicas a lo largo de la trayectoria educativa de los alumnos.

Los resultados por dominio cognitivo también muestran que ha existido una evolución positiva en la adquisición de las competencias, llegando la mayor parte de ellos al nivel relacional a mitad y fin de carrera. Sin embargo, dada la relevancia de los resultados se sugiere incorporar en los currículos de las diferentes carreras, materias transversales que permitan al estudiante alcanzar el nivel cognitivo más alto propuesto en la taxonomía SOLO, abstracto ampliado, que sea refiere a organizar y jerarquizar las relaciones identificadas, así como estructurar asociaciones con otros conceptos o sistemas.

Se recomienda sistematizar y estandarizar los dominios conceptuales que evalúen estas competencias, de tal forma que su aplicabilidad en las diferentes actividades curriculares sea visible y medible a través de resultados de aprendizaje enfocados a su adquisición.

Adicionalmente para determinar el progreso en el desarrollo y adquisición de las competencias analizadas, se sugiere efectuar análisis con datos de panel, en el que se considere a un mismo grupo de estudiantes en diferentes momentos de su vida estudiantil.

Referencias bibliográficas

Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2).

- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., M., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina 2004 - 2007.
- Biggs, J., y Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. (Vol. 7). Narcea ediciones.
- Biggs, J.B, y Collis, K. F. (1982). Evaluating the quality of learning: The taxonomy. Academic Press.
- Bogoya, D. (2006). Evaluación educativa en Colombia. Seminario Internacional de Evaluación, 1, N27.
- Bogoya, D., Barragán, S., Contento, M., y Ocaña, A. (2014). Calibración de instrumentos de evaluación-clasificación en matemáticas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano1/Calibration of assessment instruments-classification in mathematics at the Universidad Jorge Tadeo Lozano. Revista Complutense de Educación, 25(2), 501.
- Corona Lisboa, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. MediSur, 14(1), 81-83.
- Monroy-Mateus, A. F., Aguirre-Lara, C., & Espitia-Cubillos, A. (2018). Propuesta metodológica para identificar el valor agregado de programas de ingeniería a partir del análisis de resultados de pruebas estandarizadas. Revista Educación en Ingeniería, 13(25), 102-107.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. Psicoperspectivas, 13(1), 22-34.
- Williamson, G. L., Fitzgerald, J., y Stenner, A. J. (2013). The Common Core State Standards' quantitative text complexity trajectory: Figuring out how much complexity is enough. Educational Researcher, 42(2), 59-69.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. Didac, 60, 15-19.

Evaluación de un Sistema de Educación Superior a Distancia desde la perspectiva Organizacional. Gestión y Liderazgo

Yosly Hernández-Bieliukas
Ivory Mogollón
Universidad Central de Venezuela

Resumen

Tiene como propósito presentar los resultados de una evaluación desde la perspectiva organizacional, en torno a la gestión y liderazgo de un Sistema de Educación a Distancia, SED, esta valoración se centró sobre los aspectos organizacionales, en el contexto de la Universidad Central de Venezuela, UCV, lo que constituye el objetivo general del estudio. Para la obtención del mismo se planteó una investigación de campo, de tipo descriptiva con la finalidad de indagar las características propias y fundamentales del SED de la UCV, SEDUCV, a fin de conceptualizar y considerar los elementos que lo conforman. Para la recolección de datos se diseñó un instrumento con el uso de la herramienta tecnológica Google Form; la cual es una aplicación de Google Drive. Se utilizaron preguntas de tipo cerradas, con una escala de Likert de tres (3) niveles de intervalos de frecuencia, para conocer y valorar la periodicidad con la que se ejecutan las actividades y procesos inherentes al desarrollo del SEDUCV, de esta manera conocer cuáles están presentes en su funcionamiento. Los resultados arrojados apuntan hacia una alta aceptación por parte de los actores involucrados en la ejecución y prosecución de los procesos que guían y orientan al sistema.

Palabras clave: Evaluación, Educación a Distancia, Sistema de Educación a Distancia, Gestión, Liderazgo.

Introducción

En un Sistema pueden estructurar y gestionar los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la modalidad de EaD mediados por la tecnología que se desarrollan en una Institución de Educación Superior; es decir, como un todo basado en la Teoría del Pensamiento Complejo de Morín (1994), espacio en el cual se conjugan de forma armónica e integral los aspectos académicos, además de los aspectos organizacionales y tecnológicos propios de estos espacios en los que se desarrollan las acciones académicas. En torno a esta organización,

se tienen los Sistemas de Educación Universitaria a Distancia, SEUD, que sustentan la oferta académica de estudios de pre y postgrado, en correspondencia con los principios del aprendizaje constructivista, significativo y colaborativo, ideales en todo proceso de formación en línea.

De allí que las TIC han contribuido a superar las limitaciones de espacio y tiempo, las distancias geográficas y el cumplimiento de un horario rígido y específico, promoviendo nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje que implican novedosas prácticas para el desarrollo de las actividades, una nueva presentación del contenido, nuevos esquemas de planificación, cambios en las estrategias didácticas y la aplicación de métodos de evaluación novedosos. Sin embargo, la sola incorporación de las TIC en la EaD no es garantía de calidad en el proceso educativo, ni en el resultado del mismo, generándose en consecuencia, la imperiosa necesidad de evaluar, procurar la calidad y promover la mejora constante del sistema educativo, además de la toma de decisiones.

Uno de los componentes fundamentales es el Organizacional, el cual refiere a la disposición y estructura que debe tener una Institución de enseñanza bajo la modalidad EaD, considerando la misión, metas, gestión, programas, y los procesos que se desarrollan para su eficiente y eficaz ejecución.

Al respecto, García Aretio, (2001) sostiene que deberá disponer de las siguientes unidades y funciones: a) Unidad o sección de diseño y producción de materiales que habrá de contar con los expertos en contenidos y en diseño del tipo de material de que se trate; b) Unidad de distribución de materiales con la función de hacer llegar éstos, física o virtualmente, de forma puntual a sus destinatarios dispersos geográficamente; c) Proceso de comunicación que precisa de una atención específica, con el fin de coordinar y garantizar el funcionamiento de los medios que posibiliten la comunicación bidireccional; d) La coordinación del proceso de conducción del aprendizaje se hace precisa haciendo cuenta de la diversidad de agentes que intervienen en el mismo; e) La evaluación a distancia comporta una estrategia especial por lo que habrán de arbitrarse las instancias precisas para su adecuado funcionamiento. Además se hace necesaria para realimentar el propio sistema en aras de una mejor calidad de los procesos y, consecuentemente, de los productos.

Estos aspectos organizacionales, están conformados por los lineamientos, estrategias y políticas, que definen el plan de acciones del

Sistema de EaD, con el objetivo de difundir y divulgar los resultados, avances, innovaciones y desarrollos en la institución, a través de los portales, periódicos, radio, entre otros medios de comunicación que dispongan. Además, de las actividades para incentivar y motivar la participación de los actores institucionales involucrados en el desarrollo de la EaD, como eventos virtuales, jornadas, congresos, entre otros.

Para validar la efectividad y eficiencia de un Sistema de Educación Universitaria a Distancia se plantea la necesidad de una evaluación desde el punto de vista organizacional, con el fin de detectar las fortalezas y debilidades que estén presentes, para plantear y realizar reorientaciones académicas, organizacionales y tecnológicas que garanticen la sustentabilidad en cuanto al funcionamiento y mejoramiento académico permanente, así como también, proveer la calidad de los procesos educativos que se desarrollan y fomentar los aprendizajes significativos.

El presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de la evaluación organizacional, en torno a la gestión y liderazgo de un SEUD desde la visión de los estudiantes, docentes, coordinadores y la gerencia, en el contexto específico de una de las universidades públicas del país como lo es la Universidad Central de Venezuela, UCV.

Metodología

Para evaluar el SEDUCV desde la perspectiva organizacional, se procedió a la indagación, sistematización y análisis de los aspectos organizacionales del sistema. A continuación se detalla la metodología utilizada:

- 1. Diseño y tipo de investigación:** la investigación se basa en un diseño de campo, mediante el cual la recolección de los datos se realizó en ambiente real en el que participan la Gerencia de Sistema, los estudiantes, docentes, coordinadores, administradores y, considerando los aspectos organizacionales que conforman el SED sin alterar las condiciones existentes, sustentado en Arias (2006). Además es descriptiva, debido a que se buscó reseñar las características propias y fundamentales del SEDUCV, conceptualizarlo considerando los elementos que lo conforman, lo que facilitará la descripción de cada una de las partes fundamentales que lo conforman.

- 2. Identificación del Contexto:** esta investigación se desarrolló en el Sistema de Educación a Distancia de la UCV, SEDUCV. La estructura académica de la Institución está conformada por once (11) Facultades, a saber: Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Veterinarias, Farmacia, Humanidades y Educación, Ingeniería, Medicina y Odontología; además por cinco (5) Dependencias Centrales, correspondientes a: Rectorado, Consejo Universitario, Secretaría, Vicerrectorado Administrativo y el Vicerrectorado Académico, al cual se encuentra adscrito el SEDUCV.
- 3. Selección de la muestra:** para la selección de la muestra se utilizó el método no probabilístico por cuota e intencional, por lo cual se seleccionó el 35% de los sujetos de investigación con las características requeridas: (1) Ser parte del SEDUCV (estudiantes, docentes, Coordinadores y la Gerencia) y (2) participar en los programas de formación en la modalidad de EaD.
- 4. Diseño, Construcción y validación del Instrumento:** se creó un instrumento de recolección de datos con el uso de la herramienta tecnológica Google Form; la cual es una aplicación de Google Drive. Se utilizaron preguntas de tipo cerradas, con el objetivo de presentar opciones de respuestas previamente delimitadas, además se usó una escala de Likert de tres (3) niveles de intervalos de frecuencia, a saber: Siempre, A veces, Nunca, respectivamente. Para conocer y valorar la periodicidad con la que se realizan las determinadas actividades y procesos propios del SEDUCV, además de los organizacionales que se toman en consideración y están presentes en su funcionamiento.

La construcción de los ítems se fundamentó en los postulados de García Aretio (2008), Gorga, Madoz, Feierherd y Depetris (2002) el Modelo de Gestión de la EaD en la UCV de Ornes (2012), Modelo de Calidad de Gestión CEIDIS de Sandia (2010), la Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia del CALED (2010) y la Tarjeta de Puntuación de OLC y CALED (2015). Se creó el Instrumento sobre la conformación y evaluación de un Sistema de Educación a Distancia desde la perspectiva organizacional, desde la visión de los estudiantes, docentes, coordinadores, y Gerencia, quienes participan en los Programas de Formación en la modalidad de EaD. Se validó por evaluación de juicio de expertos a nivel de doctorado y experticia en

el área de Ciencias de la Educación, particularmente en educación a distancia, para obtener así la versión final. Esta valoración fue realizada por dos (2) expertos nacionales y dos (2) internacionales, teniendo un total de cuatro (4) evaluadores, lo que permitió corregir aspectos en cuanto a la claridad, redacción, coherencia, secuencia, pertinencia de los ítems y presentación de cada instrumento.

Finalmente, en la búsqueda de mayor solidez en el instrumento diseñado, desde el punto de vista investigativo y estadístico, se tomó en cuenta el criterio de consistencia interna para la construcción de los ítems, se utilizó el método del Alfa de Cronbach y se obtuvo como resultado 0,959, lo que permite deducir que es confiable y los datos generados válidos.

Resultados y Discusión

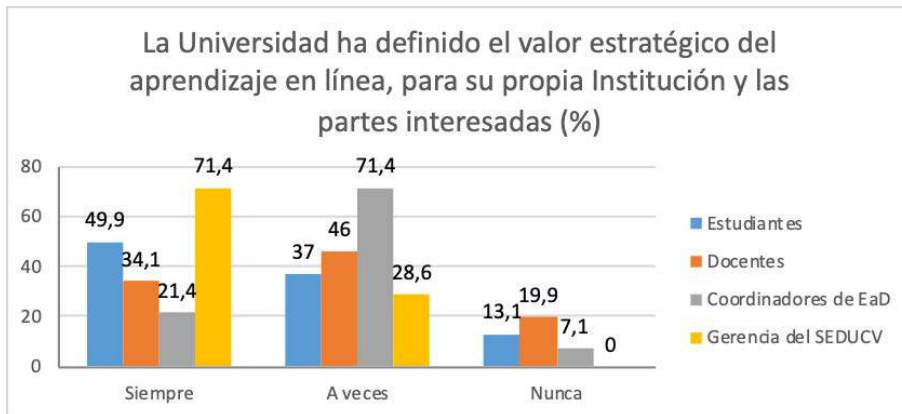
En esta sección se presenta el análisis de los datos obtenidos de las encuestas a los respectivos actores, sobre los aspectos organizacionales más resaltantes, los cuales son: la definición del aprendizaje en línea como valor estratégico de la institución; la procura del entorno adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de todo el personal implicado en el desarrollo del programa de formación, además de los mecanismos necesarios para garantizar que su gestión mejore sistemáticamente y de manera permanente y que la estructura organizativa del mismo esté alineada a la política, plan estratégico, valores y cultura de la Institución; los procesos de planificación y asignación de los recursos financieros según el plan estratégico; adecuación y coherencia de la visión, misión y de los principios de excelencia de la EaD con la política y estrategia institucional; y la aplicación por parte de los responsables del programa de las directrices, política y estrategia de la universidad; establecimiento y mantenimiento de las relaciones interinstitucionales para la organización y funcionamiento de los programas de formación; y la interacción y la comunicación con los agentes y el personal implicados en el desarrollo de los programas de formación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en torno a estos elementos.

Con relación a la definición en la Universidad del aprendizaje en línea como valor estratégico para la propia Institución y las partes interesadas, en la figura 1 se puede observar que el 49,9% de los Estudiantes, y 71,4% de la Gerencia opinan que siempre se toma en consideración, mientras

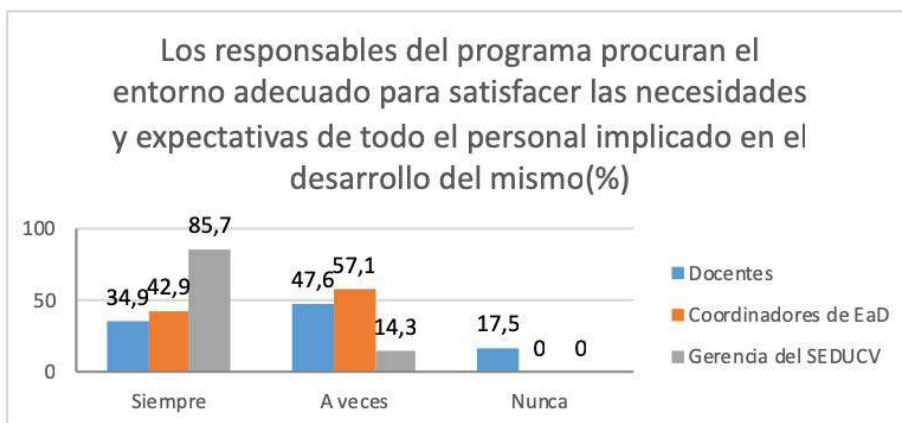
que el 46% de los Docentes y 71,4% de los Coordinadores mencionan que solo a veces se considera.

Figura 1.- Resultados obtenidos sobre la definición el aprendizaje en línea como valor estratégico de la Institución



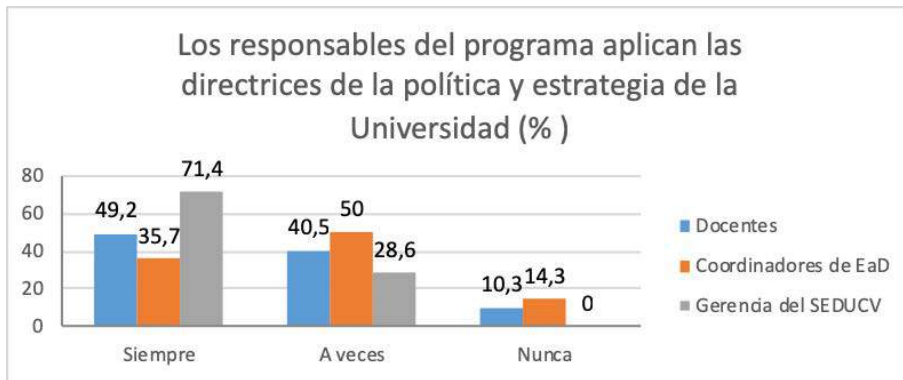
Sobre la procura de un entorno adecuado para satisfacer las necesidades y expectativas de todo el personal involucrado en el desarrollo del programa de formación realizado por los responsables de su gestión, se puede visualizar en la figura 2 que el 85,7% de la Gerencia opina que siempre se ejecuta, mientras que el 47,6% de los Docentes y 57,1% de los Coordinadores sostienen que solo a veces se hace.

Figura 2.- Resultados obtenidos sobre el entorno en el que se desenvuelve el personal implicado en el desarrollo del Programa



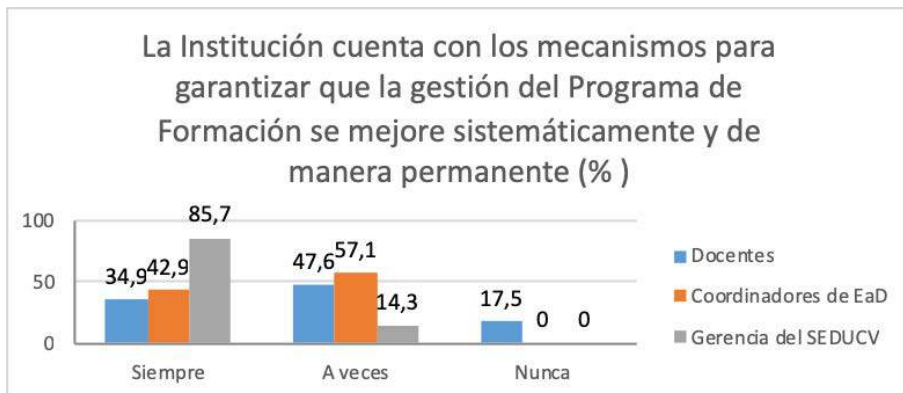
En este mismo sentido, se aprecia en la figura 3 que sobre la aplicación por parte de los responsables del programa de las directrices de la política y estrategia de la Universidad que el 49,2% de los Docentes y 71,4% de la Gerencia opinan que siempre se realiza, mientras que el 50% de los Coordinadores sostienen que solo a veces se hace, al igual que un 40,5% de los Docentes.

Figura 3.- Resultados obtenidos sobre la aplicación de directrices y estrategia por parte de los responsables de los Programas



Ahora bien, en la figura 4 se puede observar que el 85,7% de la Gerencia opina que siempre la institución cuenta con los mecanismos necesarios para garantizar que la gestión del programa de formación se mejore sistemáticamente y de manera permanente, mientras que 47,6% de los Docentes y 57,1% de los Coordinadores indican que solo a veces se toma en consideración.

Figura 4.- Resultados obtenidos sobre los mecanismos para garantizar la gestión del Programa de Formación



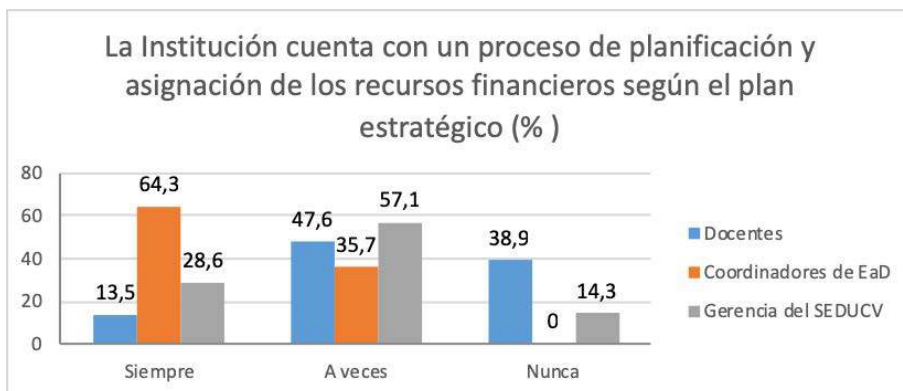
En torno a la alineación de la estructura organizativa del programa de formación con la política, plan estratégico, valores y cultura de la Institución se puede visualizar en la figura 5 que el 42,9% de los Docentes, 50% de los Coordinadores y el 100% de la Gerencia indican que siempre se evidencia esa relación.

Figura 5.- Resultados obtenidos sobre la alineación de la estructura organizativa del Programa con los valores de la Institución



Asimismo, en la figura 6 se puede apreciar que el 64,3% de los Coordinadores señalan que siempre la Institución cuenta con el proceso de planificación y asignación de los recursos financieros requeridos con base al plan estratégico, mientras que el 47,6% de los Docentes, 35,7% de los Coordinadores opinan que solo a veces se aplica.

Figura 6.- Resultados obtenidos sobre la disposición de un proceso de planificación y asignación de recursos según el plan estratégico



Con relación a la adecuación y coherencia de la visión, misión y de los principios de excelencia de la EaD con la política y estrategia institucional, se puede apreciar en la figura 7 que el 100% de la gerencia opina que siempre se toma en cuenta, mientras que el 42,9% de los Coordinadores indican que solo a veces se considera.

Figura 7.- Resultados obtenidos sobre la adecuación y coherencia de la misión, visión y principios de la EaD con la política y estrategia institucional



Por otro lado, se puede evidenciar en la figura 8 que el 57,2% de los Coordinadores y 85,7% de la Gerencia mencionan que siempre se promueve la interacción y la comunicación con los agentes y todo el personal involucrado en el desarrollo de los programas de formación en la Institución.

Figura 8.- Resultados obtenidos en torno al fomento a la interacción y comunicación con el personal implicado en el Programa



Finalmente, se puede destacar en la figura 9 que el 71,4% de la Gerencia opina que siempre se establecen y mantienen las relaciones interinstitucionales para la gestión de los programas de formación que se dictan en la institución. Mientras que el 57,1% de los Coordinadores indican que solo a veces se realiza.

Figura 9.- Resultados obtenidos sobre la gestión de las relaciones interinstitucionales



Conclusiones

La Evaluación en un SEUD corresponde a un proceso permanente, continuo e integral, considerando todos los aspectos que lo conforman y están estrechamente relacionados, en el cual se valora el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también los resultados obtenidos de las acciones educativas, con el propósito de determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas, además de orientar la toma de decisiones en función de contribuir en la calidad académica y mejora constante en el sistema educativo.

Del proceso de valoración desarrollado, se puede visualizar los elementos más resaltantes desde la perspectiva organizacional en el SED, corresponden al liderazgo y compromiso de las autoridades en el impulso de la EaD, la conducción de los procesos académicos, tecnológicos y administrativos, perfil de los actores involucrados en el desarrollo de los Programas de Formación, las políticas y estrategias llevadas a cabo, los incentivos, las normativas, mecanismos de comunicación interna y externa constantes y permanentes, difusión de la información y promoción de la Institución, entre otros.

De igual forma, en lo que respecta a los aspectos organizacionales, se corroboró que es esencial considerar el Liderazgo institucional, Gestión eficiente y eficaz de los Procesos, Políticas y Estrategias, además de Mecanismos de Comunicación interna y externa en la Institución. Es fundamental la definición del aprendizaje a distancia como un valor estratégico de la Universidad; la estructura organizativa y los mecanismos para la gestión de los Programas de formación en la modalidad de EaD; disposición de un entorno adecuado para conocer y satisfacer las necesidades y expectativas de todo el personal; definición y revisión constante de un plan estratégico; y establecimiento y mantenimiento de las relaciones interinstitucionales.

Referencias bibliográficas

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Caracas, Venezuela: Editorial episteme.

CALED (2010). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia .Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia. Universidad Técnica particular de Loja, Ecuador. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0011676139004aeb9ffe9>

- García Aretio, L. (2008). Componentes destacados en sistema de Educación a Distancia. Recuperado de: http://www.academia.edu/2491667/Componentes_destacados_en_sistemas_EaD
- Gorga, G., Madoz, M; Feierherd, G; y Depetris, B. (2002) Una propuesta de métrica para evaluar sistemas de educación a distancia basados en internet. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/23056>
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. (Traducción del Francés por Marcelo Pakman), Barcelona: Gedisa.
- Online Learning Consortium (OLC) e Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). (2015). El Proceso de Garantía de Calidad para la Educación en Línea y a Distancia OLC/CALED. Tarjeta de Puntuación (SCCQAP) Evaluación de Programas de Pregrado en Línea. Ecuador, Universidad Técnica Particular de Loja.
- Ornes, C. (2012). Evolución de la Educación a Distancia en la UCV: transformación entre dos siglos. En Educación a Distancia. Encuentros, Protagonistas y Experiencias. Editora Mogollón I. Publicaciones electrónicas de Miembros de Edutec, GITE Universidad de Sevilla, Edutec ISBN: 978-84-940062-4-1. Sevilla – España. Recuperado de: <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/venezuelaead.pdf>
- Sandía, B. (2010) Implantación y Validación del Modelo Organizacional y de Gestión de Formación Flexible Basada en Entornos Tecnológicos para la Universidad de Los Andes. (Tesis Doctoral) Universidad de las Islas Baleares, España.

La competencia mediática como una oportunidad para la educación universitaria

Diana Rivera Rogel
Margoth Iriarte
Isidro Marín Gutiérrez
Universidad Técnica Particular de Loja

Resumen

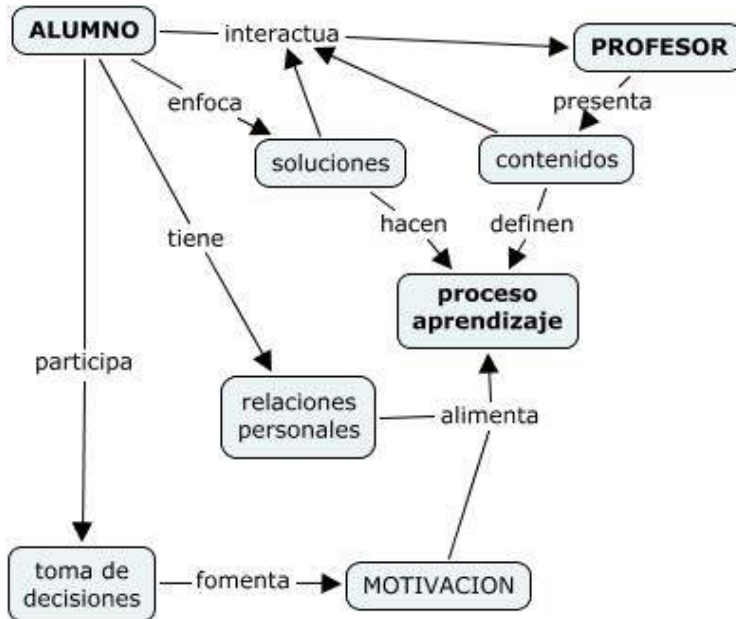
Las investigaciones que se han realizado sobre competencias mediáticas, indican que es importante integrar los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios a la educación de manera crítica, pues el consumo de los medios como tal no garantiza que los estudiantes mejoren sus destrezas, habilidades y actitudes. Hay que pasar de una educación de medios a una educación mediática. Para lograr este objetivo, es importante que los organismos de educación introduzcan estos cambios en la estructura del currículo. La investigación se plantea responder dos interrogantes ¿el currículo de las Universidades de Ecuador plantea el uso de medios tradicionales y nuevos medios? y ¿En qué medida estos medios y recursos mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Para conocer estos datos se realizó un análisis del currículo y se aplicó una encuesta a los estudiantes de las universidades de Ecuador. El estudio permitió determinar la relación que existe entre las destrezas propuestas en el currículo y las adquiridas por los estudiantes.

Palabras clave: currículo, competencia mediática, educación, medios de comunicación.

1. Introducción

Las tecnologías están provocando cambios en todos los sectores de la sociedad y, estos cambios, han influido notablemente en el contexto educativo. Los estudiantes se enfrentan cada vez más a nuevos sistemas y redes de comunicación y de información multimedia. En este sentido, el estudiante debe aprender a desempeñarse en un entorno rico en información, ser capaz de analizar y tomar decisiones, y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más caracterizada por múltiples pantallas donde convergen medios y lenguajes, y conviven antiguas y nuevas tecnologías (Buckingham, 2000).

Figura 1: Recursos educativos en el entorno web: Educación interactiva



Fuente: Elaboración propia

Para lograr que la competencia mediática se desarrolle en el estudiante, deben modificarse las prácticas educativas relacionadas con la gestión educativa, administración del currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí juega un papel importante la innovación, entendida como la capacidad de hacer de manera diferente las cosas con el ánimo de transferir el conocimiento a nuevos contextos. Para el análisis de la competencia mediática se recurre a Ferrés y Piscitelli (2012) quienes proponen las siguientes dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. El carácter general de estos indicadores requiere que sean adaptados al contexto y características propias de cada población.

Pérez Rodríguez y Delgado Ponce (2012) consideran a la competencia digital como la capacidad de búsqueda, creación y difusión por medio de las tecnologías, y a la competencia audiovisual como los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual. Por lo tanto, si se asume estos dos criterios, la competencia mediática tiene una perspectiva globalizadora porque relaciona lo educativo con lo sociocultural. Ferrés (2007) considera a la competencia mediática como aquellas estructuras que

capacitan para realizar acciones con los medios y resolver problemas que surgen con el uso de la tecnología, para construir y transformar adecuadamente la realidad.

En este contexto, el currículo se constituye en un espacio para promover el uso de las tecnologías y el desarrollo de competencias mediáticas. El Ministerio de Educación de Ecuador (2016) considera al currículo como la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país y una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros.

Por lo tanto, una propuesta curricular viable es la que se caracteriza por tener un importante carácter integrador de los nuevos medios como los más tradicionales, teniendo como base la coherencia en la concreción de las intensiones educativas que garantizan los procesos de enseñanza de calidad. El consumo de medios no garantiza que los jóvenes adquieran competencias, por lo que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, esta debe articularse en la organización curricular, que permita interpretar el bombardeo de imágenes transmitidas cotidianamente por los medios de comunicación (Tirado-Morueta *et al.*, 2017).

Hoy en día se habla del aula sin muros, un espacio cibernético, donde cobran especial relevancia los planteamientos de una educación para los medios, con una fuerte presencia de las tecnologías, que constituyen un rasgo definitorio de nuestra sociedad. En este sentido, somos conscientes de la dificultad de la integración curricular de los medios y las tecnologías, tomando en consideración las diferentes tendencias y estudios. No existe una línea clara de cómo integrar la competencia mediática (Marín Gutiérrez, Rivera Rogel & Celly Alvarado, 2014).

Se reflexiona sobre la manera en que la actual organización del currículo bajo el esquema de destrezas con criterio de desempeño no contribuye por sí sola a incluir innovaciones educativas con TIC, mientras que sí cumple con su función de validar conocimientos y estrategias.

1.1. Uso de las tecnologías en el proceso educativo

La educación mediática no consiste en que los alumnos aprendan a utilizar las nuevas herramientas que se han desarrollado en los últimos años, sino también consiste en que cada estudiante tenga la capacidad de desarrollar pensamientos y criterios propios y de esta forma crear

contenidos, documentos audiovisuales para que formen parte de la sociedad (Marín Gutiérrez, Díaz Pareja & Aguaded, 2013).

En el libro *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socio-humanístico* escrito por la Fundación Telefónica (2012) nos da características específicas que debe tener un estudiante para aprovechar mejor las tecnologías.

- Mayor inteligencia visual.
- Gusto por la hipertextualidad o acceso no lineal a la información.
- Inmediatez.
- Mayor capacidad de resolución de problemas sin necesidad de consultar manuales.
- Mayor capacidad de socializarse con la red.

Siendo el aprendizaje una actividad social, ya que las personas necesitan reforzar sus conocimientos a través de las ideas de los demás, surge “la educación mediática”, con la que el alumno desarrolla la capacidad de analizar y crear contenido crítico, llegando no solo a utilizar la tecnología como medio de distracción o por mera rutina, sino más bien como una herramienta que facilite el aprendizaje y pueda hacer su vida más llevadera. Como nos comenta Mari Carmen Caldeiro:

Especialmente en el caso del colectivo adolescente, grupo que pasa buena parte de su tiempo libre, en contacto con las pantallas; resulta básico, no solo la adquisición de conocimientos en torno al funcionamiento de los dispositivos y tecnología más recientes sino además, el control y comprensión de los contenidos e imágenes que difunden (Caldeiro, 2013:32).

Otra de las características de los alumnos nativo digitales es su alto conocimiento y capacidad de innovación tecnológica al estar familiarizado con los servicios que nos brindan las TIC, esto quiere decir que las universidades deben estar dispuestas a incorporar las nuevas formas de enseñanza que es a través de la tecnología y tener docentes capacitados para mejorar la educación. Los alumnos que se forman a través de las competencias mediáticas desarrollan distintas capacidades y habilidades de adaptarse a los nuevos cambios tecnológicos, además de emitir criterios propios con respecto a la información que se encuentra en los diferentes medios digitales, siendo capaces de reconocer cual es verdadera (Mendoza-Zambrano, Tirado-Morueta, & Marín-Gutiérrez, 2017).

1.2. La competencia una oportunidad para la educación

Abordar el currículo en la línea de las competencias mediáticas, es relevante puesto que su análisis permite evidenciar el desarrollo de las mismas desde la planificación en los programas académicos universitarios. En este sentido, el currículo establece: lo que se estudia, cómo se realiza el estudio y la enseñanza y qué se logra con el estudio (Caamaño Ros, 1988). El currículo se constituye en una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los resultados (Taba, 1976). Y es en el currículo donde se plasman las competencias a desarrollar en los estudiantes.

Si el currículo se constituye en la base orientadora de la acción docente, éste debe considerar algunos lineamientos en su construcción. Lineamientos que el estado los proporciona en función al Plan de Desarrollo; y que, en el caso de las universidades, los componentes de la estructura curricular integran los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación. Estos están organizados a través de unidades de organización curricular y de los campos de formación del currículo (CES, 2013).

El campo de comunicación y lenguajes es el encargado de desarrollar habilidades para la comunicación oral, escrita y digital. Es aquí donde las competencias mediáticas juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología se convierte en un medio para desarrollar competencias y la orientación al dominio de la ofimática se constituirá en el eje fundamental de la enseñanza desde la infancia (Caldeiro-Pedreira, Maraver-López, Marín-Gutiérrez, 2017).

La normativa es clara, inclusive en la propuesta curricular genérica de las carreras de Educación. Se considera como horizonte epistemológico al conectivismo (teoría del aprendizaje para la era digital) donde el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de entornos virtuales en elementos básicos, no siempre bajo el control de la persona (Siemens, 2010) de ahí la necesidad de que en los currículos de todos los niveles educativos no se limiten a un conocimiento cerrado de la ofimática, sino se busque el desarrollo de competencias mediáticas, para preparar al individuo a participar activamente en los cambios sociales a partir de la formación crítica.

2. Metodología

Las dimensiones de las competencias mediáticas comprenden el estudio de un conjunto multifuncional de destrezas, habilidades y capacidades de una persona. El propósito es lograr un desarrollo pleno de actitudes en el individuo logrando su satisfacción personal y su inclusión en la sociedad informacional.

Existen distintas maneras de recoger información para investigar en profundidad fenómenos sociales como son los hechos educativos (Corbetta, 2003). En este estudio se utilizó metodología cuantitativa, a través del uso de un cuestionario *on line* que se aplicó en 19 universidades ecuatorianas. La utilización de la encuesta como metodología básica se justificó por la necesidad de generalizar los resultados obtenidos en una muestra amplia, y también por su eficacia como instrumento de investigación para recoger opiniones, ideas y actitudes de los estudiantes universitarios. Para las dimensiones de Lenguaje fueron tres preguntas y Tecnología con cuatro preguntas.

Una vez diseñada la encuesta se aplicó una prueba piloto. Los estudiantes no tuvieron inconvenientes en responder el cuestionario, y por lo tanto, quedó validado. Esta prueba se sometió también a análisis de fiabilidad, como consistencia interna, mediante el índice alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0,767. Estas técnicas, juicio de expertos y análisis de fiabilidad, constituyeron el proceso de validación del cuestionario. Para lograr una base de datos bien definida, se decidió realizar los cuestionarios on-line con un software propio con la ayuda de un ingeniero técnico contratado para el proyecto. Se recogieron un total de 1.616 cuestionarios.

Para controlar el estado de las encuestas se diseñó una plataforma que informaba a los investigadores del proyecto en tiempo real del estado de la base de datos según los criterios de organización y cómputo definidos de forma previa para su puesta en marcha. La herramienta mostraba datos por zona y por universidades. Indicando los cuestionarios guardados correctamente y los que faltaban por llegar al cupo. El diseño que hemos utilizado para esta investigación es no experimental, ya que no se manipularon los fenómenos objeto de este estudio. Se recogieron los datos en su ambiente natural, las universidades. La aplicación del cuestionario fue *on line* desde <https://goo.gl/JfDmUa> . Finalmente, se depuraron las bases de datos y se recategorizaron los datos con el programa estadístico SPSS 23.

2.1. Materiales y métodos

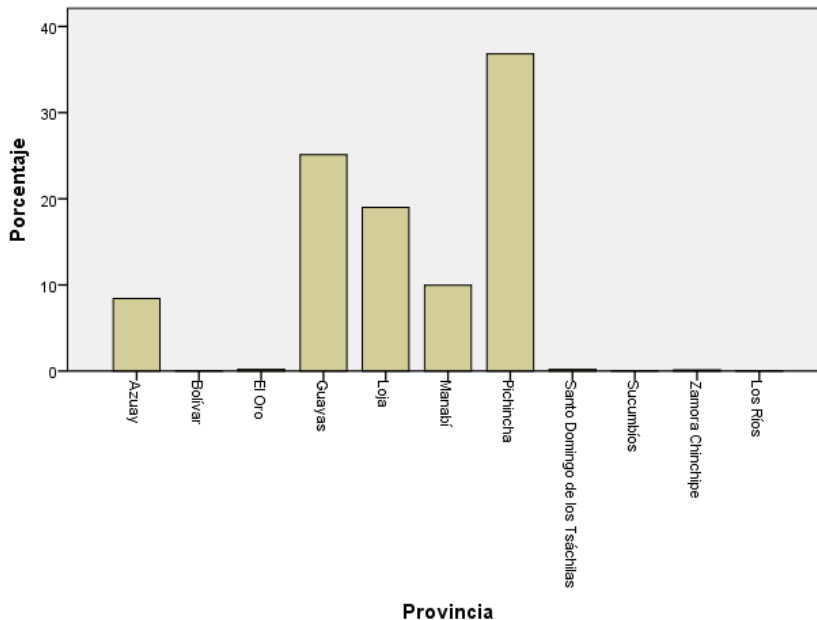
El objetivo principal de esta investigación es analizar las diferencias en el nivel de competencias mediáticas según las dimensiones de Lenguaje y de Tecnología. La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas. Así, queremos conocer solo dos de las seis dimensiones que tienen las competencias mediáticas según los profesores Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012): lenguaje, tecnología, recepción e interacción, programación producción, ideología y valores y estética.

La hipótesis de partida de este estudio, es que a pesar de que se habla mucho del tema y se capacita en competencias mediáticas, aún los universitarios no son competentes en temas de Tecnología y Lenguaje.

2.2. Población y muestra

Se aplicó un total de 1.616 cuestionarios universitarios. La muestra ha sido seleccionada aleatoriamente por universidades de todas las zonas estudiadas. Las variables son la edad, el sexo, la provincia y la universidad de pertenencia. Con esta muestra no se pretende una significancia poblacional.

Gráfico 1. Provincia donde se realizaron las encuestas



Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Dimensión de Lenguaje

De acuerdo a los ámbitos de análisis de la dimensión Lenguaje propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012), se ha seleccionado del cuestionario las preguntas que corresponden a la capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje así como la capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido. En la Tabla N° 1 aparecen los resultados de la dimensión de Lenguaje. En la primera pregunta: Respecto a los mensajes de los medios, indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones (se propusieron algunas en el cuestionario) los resultados indican que los estudiantes ecuatorianos tienen una competencia “Media” en el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas en el cuestionario en la dimensión de Lenguaje.

A estos estudiantes también se les dio la posibilidad de ver el fragmento de una película para que puedan responder a la pregunta sobre el grado de acuerdo con los significados de los diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en este caso se observa un nivel de competencia “Alta” en los estudiantes universitarios ecuatorianos (48%). También se les solicitó al grupo objeto de estudio visualizar un videoclip para indicar el grado de importancia de acuerdo a los elementos artísticos propuestos, en este caso los estudiantes ecuatorianos poseen un nivel de competencia “Alta” (45%), de acuerdo a la Tabla N° 1.

Tabla 1. Preguntas de la dimensión de Lenguaje

Pregunta	Baja	Media	Alta
14. Respecto a los mensajes de los medios, indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones	13%	47%	40%
15. Indica tu grado de acuerdo con el significado de los diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en este fragmento de la película	15%	37%	48%
16. Indica tu grado de acuerdo con la importancia de estos elementos artísticos en el significado de este videoclip	21%	34%	45%

Fuente: Elaboración Propia

Cuando unimos las tres preguntas y fundimos en una única dimensión encontramos que los estudiantes universitarios ecuatorianos principalmente tienen una competencia alta en la dimensión de Lenguaje.

Tabla 2. Dimensión general de Lenguaje

Nivel		
Baja	16%	262
Media	39%	635
Alta	45%	719
Total	100%	1616

Fuente: Elaboración propia

3.2. Dimensión de Tecnología

Dentro de la dimensión Tecnología, el principal ámbito de análisis es la comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos así como la habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.

La pregunta que tiene mayor porcentaje de baja es la pregunta 10 ya que la mayoría de los estudiantes universitarios utilizan el navegador web que por defecto tenga su computadora. Aunque dan otras razones por las que lo utilizan (“Es el más adecuado por sus características”, “Es intuitivo y rápido” o “Es compatible con la mayoría de programas”).

Tabla 3. Preguntas de la dimensión de Tecnología

Pregunta	Baja	Media	Alta
1. Indica el grado de conocimiento que tienes de los siguientes recursos	30%	32%	38%
2.Cuál es el navegador que más utilizas	55%	19%	26%
3. Señala la razón principal por la que lo utilizas.	20%	34%	46%
4. ¿Qué pasos sigues para realizar una búsqueda en Internet?	28%	41%	31%

Fuente: Elaboración propia

Cuando unimos las cuatro preguntas y fundimos en una única dimensión encontramos que los estudiantes universitarios ecuatorianos principalmente tienen una competencia alta (35%) en la dimensión de Tecnología.

Nivel		
	Porcentaje	Número
Baja	33%	538
Media	32%	512
Alta	35%	567
Total	100%	1616

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Concordamos con Tondeur, Van Braak y Valcke (2007), no existe una relación entre lo que sugiere el currículo y la implementación de este en un contexto específico del bachillerato, porque la sola promoción de cambios o mejoras pedagógicas en los currículos no implica su implementación de manera extendida e igualitaria. Jonassen (1995) deja claro que la integración curricular de las TIC no se produce en un lugar determinado sino en un determinado entorno de aprendizaje.

El desarrollo de las competencias mediáticas requiere de una aplicación. En investigaciones previas se ha destacado que necesitamos desarrollar investigaciones que analicen los niveles de alfabetización. Nos queda diseñar estrategias de investigación en el desarrollo de competencias mediáticas en población universitaria.

Hemos comprobado con esta investigación que las dimensiones de las competencias mediáticas funcionan y se desarrollan de manera diferente según la dimensión. Mientras que la dimensión de Lenguaje es más alta, la de Tecnología es más baja. Es importante desarrollar las competencias mediáticas en los currículos en las universidades ya que son un potencial para reducir la brecha digital.

Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I Coordinado “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): practicas innovadoras y estrategias educativas en con-textos múltiples” (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la “Red de Educación Mediática” del Programa Español de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo

Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y educación*, 12(4), 23-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/113564000753837025>
- Caamaño Ros, A. (1988). Tendencias actuales en el currículo de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* 6.3: 265-277. Recuperado de <https://goo.gl/BFdNkd>
- Caldeiro, M.C. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2 (2), 8-36. Recuperado de <https://goo.gl/X4cVa8>
- Caldeiro-Pedreira, M.C.; Maraver-López, P. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis, Revista Internacional de Investigación*, 20 (10): 35-48. Recuperado de <https://goo.gl/i7kcJc>
- CES (Consejo de Educación Superior) (2013). Reglamento de régimen académico. *Gaceta Oficial Ecuatoriana*.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29 (XV): 100-107. Recuperado de <https://goo.gl/P414Fj>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19 (38):75-82. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology in learning in schools. *Educational Technology*, 35(4): 60-62. Recuperado de <https://goo.gl/JL4Zqz>

- Marín Gutiérrez, I.; Díaz Pareja, E. & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124: 41-47. Recuperado de <https://goo.gl/yQg3ka>
- Marín Gutiérrez, I.; Rivera Rogel, D.; Celly Alvarado, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos.info*, 35: 119-131. Recuperado de <https://goo.gl/BxEeGy>
- Mendoza-Zambrano, D.M.; Tirado-Morueta, R. y Marín-Gutiérrez, I. (2017). Niveles de acceso a Internet de los estudiantes del bachillerato en Ecuador, *Chasqui*, 134: 391-410. Recuperado de <https://goo.gl/QNMiDP>
- Ministerio del Ecuador (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito. Recuperado de: <https://goo.gl/L5h1Le>
- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX (39), 25-34. DOI: 10.3916/C39-2012-02-02
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Madrid: Ediciones Nodos Ele. Recuperado de <https://goo.gl/cxGvFz>
- Taba, H. (1976). *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Telefónica, F. (2012). *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico* (Vol. 17). Madrid: Fundación Telefónica.
- Tirado-Morueta, R.; Mendoza-Zambrano, D.; Marín-Gutiérrez, I. y Mendoza-Zambrano, M. (2017). The Relativity of Sociodemographic Determinism on the Digital Divide in High School Students in Ecuador. *International Journal of Communication*. 11: 1528-1551. Recuperado de: <https://goo.gl/kx8VeJ>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Valcke, M. (2007). Currícula and use of ITC: Two words apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6): 962-976. Recuperado de: <https://goo.gl/6Xxtxe>

Aseguramiento de la calidad en programas educativos en modalidad virtual a través de la evaluación y acreditación

María Felix García Quezada
Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa
Fernando Guillermo Navarro Navarro
Jorge Alberto Balpuesta Pérez
Benemérita Universidad de Guadalajara (México)

Resumen

En la actualidad hablar de evaluación y acreditación son dos términos que están ligados a la calidad en las instituciones de educación, a continuación se presentan las experiencias y buenas prácticas que han llevado al Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) a posicionarse como un referente por su número de programas evaluados y acreditados por los comités interinstitucionales para la educación superior y los consejos de acreditación en sus diferentes niveles educativos en la modalidad virtual.

Palabras Clave

Educación a distancia, evaluación, acreditación, calidad, programas educativos, educación superior.

Abstract

Currently talking about evaluation and accreditation are two terms that are linked to quality in Education Institutions, below is presented the experiences and good practices that have led to the Sistema de Universidad Virtual of the Universidad de Guadalajara to position itself as a benchmark for the number of programs evaluated and accredited by the inter-institutional committees for higher education and the different accreditation boards in their different educational levels in the virtual modality.

Keywords

Distance education, evaluation, accreditation, quality, educational programs, higher education.

Introducción

Las instituciones de educación superior y media superior, tienen el reto de estandarizar los aprendizajes de sus estudiantes, por lo que requieren contar con una oferta educativa con altos índices de calidad, atención a la diversidad y educación centrada en el estudiante, por lo que se han dado a la tarea de mejorar no solo sus procesos, sino de asegurar que sus programas educativos sean evaluados y/o acreditados por organismos e instituciones especializados externos a la institución. Tal es el caso del Sistema de Universidad Virtual (SUV) con una oferta educativa que va desde nivel medio superior, pregrado y posgrado en modalidad virtual que la ha llevado a posicionarse como la primera institución educativa de México en lograr la acreditación de los organismos afiliados al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES) y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C. (COPEEMS).

En la presente Capítulo se presentan las estrategias y líneas de acción que han permitido evaluar y acreditar al SUV, dependencia de la UdeG, una de las principales universidades públicas de México, donde su experiencia y buenas prácticas en sus programas de Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias, 7 licenciaturas y en posgrados, estos últimos con reconocimiento en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), logrando el aseguramiento de la calidad en esta modalidad.

Desarrollo

La globalización en la que estamos inmersos y la tendencia de virtualizar los programas educativos de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior, el cual forma parte de la políticas institucionales, esto implica grandes desafíos para las Instituciones de Educación Pública (IES) en México, pero también grandes retos al incorporar las tendencias nacionales e internacionales en sus procesos.

Para esto es necesario precisar los conceptos de la evaluación y acreditación de un programa educativo (PE), independientemente de la modalidad que trae consigo el concepto de “calidad educativa” (Balpuesta, 2017) los antecedentes de la evaluación surge a finales de los 80 y 90s en la declaración de Quito (1991), en las propuestas de la

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO 1992), en la reunión de Ministerios de Educación de América y el Caribe (1996) y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998) en este último, se analiza el concepto de evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

La calidad educativa es la mejora continua o el refuerzo constante de la coherencia entre aquello que se pretende del alumnado cuando acaba su formación (finalidades educativas), lo que se hace en las aulas para garantizar que se cumpla (procesos educativos) y, finalmente, los resultados de aprendizaje obtenidos (Malpica, 2012).

En cambio, (Cervantes, 2015) indica que: “... la evaluación se ha realizado de manera multiforme con diversos propósitos y objetivos, aplicando diversas metodologías, criterios, estándares, indicadores e instrumentos tanto en la educación a distancia como en la presencial dando un margen a las instituciones a que adecúen de acuerdo a sus contextos y áreas de conocimiento los instrumentos e indicadores de los organismos acreditadores”. Esto es retomado por Rama (2015) citado por García (2017) quienes considera que evaluar y acreditar, es definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio, la evaluación debe medir el fenómeno universitario en su globalidad, en su complejidad, en su movimiento, en su articulación e interdependencia. En cambio, (Jiménez, 2013) está diferenciando que: “... la certificación está orientada a la evaluación del grado de cumplimiento de los productos y/o servicios respecto a normas determinadas, demuestra a los clientes, competidores, proveedores, empleados e inversores que las IES emplean las mejores prácticas reconocidas en su sector. Mientras que la acreditación reconoce la competencia técnica de una organización para la realización de ciertas actividades bien definidas de evaluación, también ayuda a demostrar a las partes interesadas que el proceso de enseñanza-aprendizaje funciona con eficacia”.

En caso de México, la evaluación y acreditación de PE es incipiente ya que los instrumentos y metodologías establecidas que utilizan los organismos evaluadores y/o acreditadores son para modalidades presenciales quedando fuera de contexto algunos de los indicadores para ser aplicables a la modalidad virtual. La UdeG consiente de esto a través de sus Centros Universitarios, SUV y Sistema de Educación Media Superior (SEMS) ha transformado en políticas para ofertar sus programas educativos con altos índices de calidad al ser evaluada

por organismos externos, tales como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) el cual solo ha reconocido el 3% en esta modalidad, el COPAES y el COPEEMS y obtener el reconocimiento en PNPC del CONACYT, posicionándose entre las principales universidades a nivel nacional al contar con el 92% de sus programas educativos evaluados y/o acreditados.

Figura 1: Programas educativos reconocidos por los CIEES por modalidad



Tomado de: Informe de Actividades 2017, del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General de la Universidad de Guadalajara. (Universidad de Guadalajara, 2018).

En congruencia con la Política de calidad de la UdeG establecida en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UdeG 2014-2030, establece en su Objetivo 1.- Ampliación y diversificación de la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad, tomando en cuenta las tendencias globales y de desarrollo regional, en su segunda estrategia: Asegurar que los programas educativos cuenten con estándares de calidad nacional e internacional. Por lo que el SUV ha logrado posicionar los programas como los primeros a nivel nacional en lograr la acreditación en la modalidad virtual ante COPAES y el COPEEMS.

El SUV cuenta con una matrícula de 4,223 alumnos distribuidos en los siguientes niveles educativos 7% de bachillerato, siete programas educativos de licenciatura con un 84% y 9% en programas educativos de posgrado, con una población del 54% de mujeres y 46% hombres, que cuenta con edades de sus estudiantes desde los 14 años hasta los 70, impartiendo sus cursos en una modalidad totalmente en línea, por lo cual es considerada un referente en la evaluación y acreditación de sus programas educativos y pioneras en esta modalidad 100% en línea

al contar con diferentes niveles educativos evaluados y acreditados (Sistema de Universidad Virtual, 2018)

El SUV ha sido evaluado por diferentes comités y organismos evaluadores y acreditadores, situándose dentro del 3% de las instituciones con modalidades no presenciales evaluadas por los CIEES.

Los primeros contactos con las CIEES fueron con la Licenciatura en Educación del SUV siendo reconocida con el nivel 1 de CIEES en el 2006 como modalidad no presencial ya que COPAES no autorizaba procesos de acreditación en modalidades no presenciales, posteriormente en 2011 se sumaron cuatro programas más de nivel licenciatura: Bibliotecología, Gestión Cultural, Administración de las Organizaciones y Tecnologías e Información continuando en el 2015 con la Licenciatura en Seguridad Ciudadana todas ellas con nivel 1.

¿Pero, cómo han logrado posicionarse en este lugar a nivel nacional? En el SUV se nombró un Comité General para la Evaluación y Acreditación de los Programas Educativos que trabajo en conjunto con las diferentes coordinaciones que intervienen en el proceso y los coordinadores de cada PE. Siendo así, que cada PE asigno miembros del cuerpo académico para integrar cada Comité de Evaluación y Acreditación por PE, para estar trabajando en estas acciones y procesos; la estrategia general fue la actualización de los programas educativos, diseño de dos nuevos programas de estudios, diseño y rediseño de cursos, trabajo colaborativo entre las coordinaciones de programas educativos, diseño educativo, recursos informativos y producción basados en el diagnóstico de la deserción y eficiencia terminal realizado en 2016. Se realizaron las siguientes acciones: Taller de formación para tutores, asignación de tutores y seguimiento de incidencias, fortalecimiento del programa de formación docente, estudios de pertinencia y viabilidad y vinculación con organismos nacionales e Internacionales que promueven la Educación a Distancia (Sistema de Universidad Virtual, 2018).

Con el objetivo de asegurar la calidad educativa y la pertinencia de los programas que se ofrecen en el SUV, las principales acciones realizadas fueron:

- Evaluación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la bibliografía y de los recursos informativos.
- Generación de condiciones para que la producción de recursos multimedia sea colaborativa entre las áreas involucradas con el

diseño instruccional, el disciplinar y el de desarrollo tecnológico, integrando al equipo personal capacitado en ambientes virtuales.

- Implementación de infraestructura tecnológica de vanguardia.
- Realización de forma sistemática estudios de pertinencia, de egresados y empleadores

Tabla 1. Evaluación externa de la calidad de los programas educativos de pregrado del SUV

Programa Educativo	Antecedentes evaluación CIEES	Evaluación con fines de acreditación COPAES
Licenciatura en Administración de las Organizaciones	2011, Nivel 1 2017, Nivel 1	CACECA 2017 acreditada
Licenciatura en Bibliotecología y Gestión del Conocimiento	2011, Nivel 1 2017, Nivel 1	
Licenciatura en Desarrollo Educativo	2006, Nivel 1 2016, Nivel 1	
Licenciatura en Gestión Cultural	2011, Nivel 1	CAESA 2017 acreditada
Licenciatura en Seguridad Ciudadana	2015, Nivel 1	
Licenciatura en Tecnologías e Información	2011, Nivel 1	CONAIC 2017 acreditada

Tomado de: Dirección Académica 2018

A continuación, abordaremos por nivel educativo las acciones realizadas para el aseguramiento de la calidad de sus PE realizadas por el SUV:

En lo correspondiente al Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) con Nivel 1 en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB).

La Educación Media Superior (EMS) a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) sufrió un fuerte impulso para coadyuvar al mejoramiento de la calidad. Realizó la Reforma Curricular al bachillerato en la mayoría de los sub-sistemas adscritos a esta dirección misma que impulso la creación y constitución del SNB, como organismo acreditador de los planteles que cumplan con los requisitos de calidad.

En la metodología utilizada en el SNB en materia de evaluación, destacan los siguientes requisitos: Presentar una autoevaluación y demostrar que tiene un avance en alcanzar los cambios considerados en la RIEMS, en búsqueda permanente de la calidad en coordinación con

la comunidad escolar, participando en planes y programas de estudios acordes al enfoque por competencias, planta docente actualizada no sólo en el ámbito profesional y disciplinar, sino también en el enfoque de la educación por competencias.

Otra instancia importante en la evaluación de la calidad en la educación media superior es el COPEEMS, cuyo instrumento para la evaluación esta dividido en 3 etapas:

1. Evaluación de los PE que se imparten en los planteles

Esta etapa la realiza para valorar la alineación del plan y programa de estudio de cada PE con las expectativas de la RIEMS.

2. Evaluación de los componentes, funciones, servicios, resultados que caracterizan al plantel implicado.

El resto de los elementos o aspectos sujetos de evaluación y que aseguran que el plantel cumpla con las expectativas de operación de un programa de buena calidad están descritos en las categorías de esta segunda etapa de acuerdo con el instrumento de evaluación, por lo tanto, el cumplimiento de los mismos es una tarea se asume desde el plantel específico a ingresar o promoverse.

3. Preparación y emisión del dictamen de la evaluación.

Después de pasar este proceso y recibir el dictamen se realizó un ejercicio reflexivo, sistemático y multidisciplinario para valorar que tan relevantes, pertinentes e idóneos eran los contenidos disciplinares y las estrategias didácticas empleadas, entre otros; esto con el fin de precisar si contribuyen o no al logro de las competencias, así mismo se identificó algunas lagunas de información, problemáticas no resueltas o necesidades emergentes.

Un aspecto importante de cualquier organismo acreditador que aparece en todos los indicadores es la formación y certificación del personal docente. En este caso del personal de educación media superior:

Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) como requisito para alcanzar el perfil docente

deseable declarado en el Acuerdo Secretarial Número 447¹ y al director o responsable de la opción virtual, Diplomado en Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR), el perfil deseable del director de un plantel está declarado en el Acuerdo Secretarial Número 449².

Estos elementos antes mencionados permiten a los egresados una vinculación al sector productivo a través de las competencias profesionales básicas proporcionando la formación elemental para el trabajo.

En lo relacionado a la evaluación y acreditación de los programas de pregrado, en México son dos los organismos que están facultados y avalados oficialmente para reconocer la calidad de programas educativos de licenciatura (pregrado): los CIEES y el COPAES. El primer organismo realiza una evaluación diagnóstica a través de sus nueve comités disciplinares para atender las distintas áreas del conocimiento de los programas, y el segundo acredita a través de los 30 organismos autorizados que regula (Navarro, 2017).

Los programas educativos de pregrado del SUV, comenzaron a ser evaluados por CIEES a partir del año 2006, ya que era el único organismo evaluador autorizado para evaluar programas en modalidad no presencial. A esa fecha, los organismos acreditadores regulados por COPAES no contaban con procesos de evaluación para esta modalidad de estudio. Sin embargo, fue a partir de 2015, cuando COPAES manifestó la factibilidad de acreditar programas en modalidad semipresencial y a distancia, asegurando que se estaba creando un marco de referencia para ello. Algunas organizaciones acreditadoras estaban ya desarrollando nuevos instrumentos de acreditación para las modalidades no convencionales.

El instrumento de evaluación de los CIEES “Guía para la autoevaluación de programas de educación superior 2016 (GAPES)”, está compuesto por cuatro ejes en 13 categorías que integran 71 indicadores. Para la

-
- 1 Acuerdo Secretarial Número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
 - 2 Acuerdo Secretarial Número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf

modalidad escolarizada (presencial), sólo aplican las 12 primeras categorías con sus 68 indicadores; para la modalidad a distancia.

En el caso del marco de referencia del COPAES, el estándar de evaluación lo componen diez categorías que integran 49 criterios (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., 2017).

Para el caso particular de la modalidad virtual, el instrumento de autoevaluación de los CIEES es en general el mismo de la modalidad escolarizada y en ajuste de adaptación a la modalidad virtual, indica excepción de llenado para once indicadores correspondientes a infraestructura física, específicamente: aulas y espacios para la docencia, y su equipamiento, laboratorios y talleres específicos para la realización de prácticas, y su equipamiento, otras instalaciones fuera de la sede, espacios destinados para profesores, espacios para encuentros académicos y/o culturales, infraestructura física del lugar donde se imparte el programa, agua potable y servicios sanitarios, conservación y mantenimiento de instalaciones y equipo, seguridad de personas y bienes, áreas de deporte, recreación y convivencia, y conectividad.

Aunado a dichos ajustes, también contempla una categoría 13 denominada “Infraestructura para impartir educación no presencial” con los siguientes 3 indicadores: infraestructura para impartir programas educativos a distancia, equipo de trabajo para el diseño y administración de programas educativos a distancia y documentos técnicos y pedagógicos.

A continuación, se presenta un análisis de los instrumentos y marcos referenciales para la modalidad no presencial de organismos evaluadores y acreditadores de los programas educativos de pregrado con los que se ha tenido contacto en el SUV descritos en la tabla 2.

Tabla 2. Observaciones de organismos acreditadores y evaluadores

Organismo	Observaciones
COPEEMS	<p>En el manual para evaluar planteles V.4.0 se dispone de un apartado con indicadores específicos para la opción virtual.</p> <p>El expediente de evaluación en la opción virtual necesariamente se tiene que documentarse en formato electrónico o impreso.</p> <p>La plataforma <i>Hege EMS</i> no es acorde a los indicadores de la opción virtual.</p> <p>Pocas observaciones que revelan una perspectiva más acorde a la modalidad presencial.</p> <p>El equipo evaluador (OAE) y el Representante Académico (RA) demuestran experiencia en el conducir el proceso de evaluación y en la modalidad.</p>
CIEES	<p>Cuenta con un instrumento en plataforma para la educación a distancia</p> <p>Pares evaluadores con y sin experiencia en la modalidad virtual</p>
COPAES	<p>Carece de un marco de referencia para acreditación de la modalidad</p> <p>Cada uno de los organismos que lo integran tienen criterios y posturas diferentes.</p>
CANACYT	<p>Criterios diferenciados para el ingreso al PNP, convocatorias y becas</p>

Fuente: Elaboración propia

Para los programas de Posgrados

En el contexto de México la evaluación de posgrados en modalidad no escolarizada, para la incorporación al PNP del CONACYT es reciente. Partió de un análisis del contexto nacional e internacional como lo manifiestan en el documento llamado “Fundamentos sobre la calidad educativa en la modalidad no escolarizada” (CONACYT, 2004). Dicho documento parte del plan sectorial de educación en materia de educación superior y de un análisis del contexto nacional e internacional de la educación a distancia.

Hay aspectos que no son considerados por las convocatorias, el marco de referencia y el anexo A; que son de gran relevancia para los posgrados en modalidad no escolarizada como puede ser el modelo educativo, diseño curricular y la gestión escolar acordes a la modalidad, el diseño instruccional, la metodología para la construcción del diseño instruccional, las políticas en el uso de la información que respete los derechos de autor en el proceso de diseño de cursos y uso de los recursos informativos dispuestos en las estrategias de enseñanza aprendizaje, entre otros. Incluso en el documento de “Fundamentos

sobre la calidad educativa en la modalidad no escolarizada”, se mencionan cuatro escenarios que le dan pertinencia a la modalidad y que no se ven reflejados en el marco de referencia, anexo A y en las evidencias e información que se dispone para la evaluación, como son la competitividad que hace referencia a la formación de recursos humanos, pertinencia del programa y ampliación de cobertura en atención a grupos vulnerables o que por su condición laboral o social no sería posible acceder a educación de calidad (CONACYT, 2014).

Experiencias y buenas prácticas en el Sistema de Universidad Virtual

Hablar de evaluación y acreditación son conceptos entrelazados que van de la mano de las IES con los CIEES el propósito de las evaluaciones es ayudar a mejorar la calidad de la educación superior realizada por pares académicos, tiene beneficios para la sociedad brindando garantía a estudiantes, padres de familia, autoridades educativas y sociedad.

Para las IES es más que eso, brinda la posibilidad de gestionar recursos, de posicionarte ante las demás, cada vez más instituciones están optando por acreditar sus programas educativos ya que son mayores los beneficios que se obtienen al estar acreditadas o contar con algún nivel.

En los diversos procesos que se han realizado en el SUV, se han recibido recomendaciones más frecuentes por los organismos acreditadores en a los diferentes programas educativos de pregrado, destacando las siguientes:

- Gestionar la creación de una normativa propia para la modalidad virtual que abarque los diferentes elementos que intervienen en procesos de enseñanza aprendizaje; para lo cual, el SUV ha avanzado en normar procesos varios que abonan a esta recomendación, por mencionar algunos: el Reglamento de Titulación del SUV y el Código de Ética el SUV.
- Revisar y redefinir los perfiles de ingreso. Para esto se han rediseñado completamente todos los programas de licenciatura incluso dos han cambiado de nombre acordes a las exigencias del mercado laboral

- Implementar un programa de tutorías y modulo virtual de tutorías, como uno de los ejes que abonan el Programa de Formación Integral del SUV.
- Sistematizar las trayectorias escolares. Se cuenta con apoyo del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), en el que se concentran los datos escolares que permiten generar reportes estandarizados para las modalidades presencial y virtual, se trabaja sobre un diseño propio que responda a las observaciones de los organismos evaluadores y acreditadores.
- Incrementar el número de profesores de tiempo completo (PTC) y diversificar su carga académica. Se han diversificado las cargas académicas de los PTC, realizando labores de docencia, investigación, vinculación, tutoría, rediseño de cursos, trabajos de academia, coloquios, comités técnicos institucionales, comités de titulación y estudios de posgrado.
- Fortalecer la productividad académica e integrar a los profesores a proyectos de investigación. El SUV ha promovido la conformación de Cuerpos Académicos (CA) en formación y ha apoyado para la consolidación, impulsando a los profesores a adquirir su Perfil PRODEP y realizar proyectos e investigaciones que contribuyan a los indicadores de calidad.
- Incrementar los índices de eficiencia terminal y titulación. Se han realizado diferentes estrategias para mejorar los índices de eficiencia terminal por destacar algunas: seguimiento y asesorías personalizadas por parte de los coordinadores de carrera, de recuperación de alumnos, proceso de selección de aspirantes, entre otras.

Los índices de titulación también han mejorado a través del acompañamiento y asesoría en la elaboración y conclusión de los proyectos de titulación, diversificación de modalidades e incorporación del Examen General de Egreso de la Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior (EGEL-CENEVAL) además del seminario de titulación el cual ha dado buenos resultados rescatando alumnos que tenían varios ciclos escolares de haber egresado.

- Ampliar los vínculos con el sector productivo. La vinculación en sus inicios se llevó a cabo a través de un programa llamado

“Cartera de Proyectos”, integrando a estudiantes de todas las carreras guiados por profesores para el desarrollo de proyectos en instancias externas hasta evolucionar al programa de extensión y vinculación que actualmente integra esas actividades.

- Mejorar la interfaz gráfica de la plataforma. Se han realizado diferentes versiones de la plataforma hasta evolucionar a un ecosistema digital, el portal institucional se ha mejorado en varias ocasiones.

En cuanto a los posgrados seis maestrías fueron Evaluadas por el CONACyT, dictaminándose 4 de ellas en el padrón del PNPC, Maestría en Valuación, Maestría en Transparencia y Protección de Datos Personales, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (Navarro, 2017 p3).

A manera de cierre podemos decir que la complejidad de la evaluación de la educación en modalidad virtual reside en la determinación de los conceptos, indicadores y marcos de referencia estandarizados y acordes, de acuerdo a los autores, se considera que sigue quedando pendiente:

- Normatividad aplicable, es decir un marco de referencia nacional para todas las agencias evaluadoras que considere los diferentes niveles educativos e indicadores pertinentes además del grado de maduración o ciclo de vida del PE.
- Establecer instrumentos y guías específicas para esta modalidad, con indicadores cuantitativos, cualitativos, de impacto, correlacionales
- Evaluadores con experiencia no solo en el objeto de estudio del programa, sino con experiencia en la modalidad.
- Considerar un experto en tecnologías como parte del grupo de evaluadores.
- Existen evidencias no integradas en el expediente y que son de gran relevancia para la modalidad el diseño instruccional, las políticas para el uso de los recursos informativos, monitoreo cuantitativo y cualitativo del desempeño de los asesores y estudiantes, entre otros.

Se considera que hay avances y disponibilidad para consolidar un marco de referencia e indicadores pertinentes que conforme mas programas educativos sean sujetos a evaluación se irán fortaleciendo y considerando las particularidades de la modalidad hasta llegar a igualdad de circunstancias ante las modalidades presenciales.

La cultura de mejora continua implica documentar y contar con evidencias que acrediten y justifiquen las actividades realizadas en los PE, demostrando la realización de actividades desde diferentes ámbitos y en diferentes momentos, acciones que abonan a la formación integral y profesional del estudiante y de los asesores, con este compromiso el siguiente paso del SUV es la internacionalización de sus programas.

Referencias Bibliográficas

ANUIES. (2017). *Publicaciones*. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de ANUIES: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res101/txt6.htm#1>

Balpuesta Perez, J. A. (2017). Contextualización y Marco Normativo. En M. F. García Quezada, *Evaluación y Acreditación de Programas Educativos Virtuales* (págs. 12-26). Guadalajara: UDGVIRTUAL.

Cervantes Pérez F. (2015) La evaluación de la calidad de la educación superior en México. En *Los problemas de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (pág. 103) Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

CONACI. (2016). *CONACI*. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de <http://www.conaci.org.mx/antecedentesA>

COPEEMS. (30 de Marzo de 2017). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior*. Obtenido de COPEEMS: <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/328-manual-de-operacion>

COPEEMS. (2017). *Perfiles Profesiograficos*. Obtenido de COPEEMS: http://www.copeems.mx/docs/SEPPE_Final_20170421.pdf

García Quezada María Felix, B. P. (2017). Reflexiones Finales sobre Evaluación y Acreditación de programas educativos en modalidad virtual. En G. Q. coordinadora, *Evaluación y acreditación de*

programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas (págs. 115-132). Guadalajara: UDGVIRTUAL.

Navarro, F. G. (2017). Evaluación de programas Educativos de pregrado. En M. F. Quezada, *Evaluación y Acreditación de Programas Educativos Virtuales, Experiencias y Buenas Practicas* (pág. 50). Guadalajara: UDGVIRTUAL.

Sistema de Universidad Virtual. (2018). 20. *Informe de Actividades 2017 de la Dra. María Esther Avelar Alvarez, Rectora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 2018, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe2>

UNESCO. (09 de octubre de 1998). *Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 09 de octubre de 2017, de UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad de Guadalajara. (2018). *Informe de Actividades 2017 del Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, Rector General de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco. Obtenido de <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/ia2017-mensajetb>

Apreciaciones de los encargados de las carreras acreditadas de Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica para asegurar, gestionar y mantener la calidad que le ha sido acreditada

Marianela Salas Soto

Universidad Estatal a Distancia-UNED (Costa Rica)

Resumen

La Universidad Estatal a Distancia-UNED, está inscrita en un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación y reacreditación de sus carreras ante Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior de Costa Rica- SINAES. Para gestionar estos procesos creo un programa de autoevaluación académica que ahora se ha convertido en un Instituto de gestión de la calidad académica (IGESCA). Esta instancia en conjunto con las escuelas ha logrado acreditar 20 carreras de grado, dos maestrías y un doctorado y tienen otro tanto en proceso de ser acreditadas.

El presente es un estudio de las percepciones de los equipos docentes en cuanto a las experiencias y expectativas, limitaciones y alcances de la etapa de autoevaluación de sus carreras con miras a la acreditación, para lo cual se aplicó un cuestionario en línea a 23 docentes de las 20 carreras acreditadas y una entrevista a profundidad.

I. Introducción

Costa Rica ha sido un país que le ha otorgado gran importancia a la educación en todos los niveles; la educación superior ha sido igualmente favorecida en cuanto al financiamiento, el apoyo y la gestión de la calidad. Con la necesidad de mantener altos estándares de calidad se creó en 1999 el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (SINAES), encargado de promover el mejoramiento permanente de la calidad. Para lograrlo, las carreras universitarias se someten voluntariamente a una evaluación rigurosa de sus planes, su cuerpo docente y su infraestructura, así como otros aspectos que figuran en una guía con un total de seis componentes, 54 criterios y 19 adendas para la educación a distancia.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica ha estado siempre interesada en los asuntos de la gestión y el aseguramiento de la

calidad y de manera más específica en los procesos de autoevaluación y acreditación. Por esa razón, desde sus inicios se inscribió en los procesos de acreditación de sus carreras ante el SINAES. Para ello, creó un programa de autoevaluación académica que ahora se ha convertido en el Instituto de Gestión de la Calidad Académica (IGESCA). Estas instancias, en conjunto con las Escuelas de la UNED, han logrado acreditar 20 carreras de grado, dos maestrías y un doctorado; y existe otro tanto en proceso de ser acreditadas.

Cuando una institución o carrera se inscribe en un proceso de autoevaluación y acreditación, muchos actores participan desde diferentes espacios, funciones y dimensiones; sin embargo, ese hecho no necesariamente significa que estén de acuerdo con la intervención, el proceso o los resultados o que haya absoluta credibilidad y seguridad en el proceso o que estén conscientes de las responsabilidades que se asumen para asegurar la calidad. Por ello, esta investigación cumple el propósito de analizar las percepciones por parte de los involucrados de cada una de las carreras acreditadas, en cuanto a la experiencia, los alcances, las limitaciones de una carrera universitaria a distancia para asegurar, gestionar y mantener la calidad que la ha sido acreditada.

Objetivo general:

Analizar las percepciones de los equipos docentes en cuanto a las experiencias y expectativas, limitaciones y alcances de la etapa de autoevaluación de su carrera con miras a la acreditación.

Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones de los docentes que participan los procesos autoevaluación de su carrera con miras a la acreditación
- Analizar las percepciones de los equipos docentes a la luz de los fundamentos teóricos sobre calidad y procesos de evaluación y acreditación en la educación superior.

II. Metodología

La investigación es descriptiva, de carácter integrado multimodal que aplica métodos y técnicas de ambos enfoques para llevar a cabo la observación y el análisis del fenómeno de estudio.

Para alcanzar el propósito de esta investigación se aplicó un cuestionario en línea a 23 docentes de las 20 carreras acreditadas de la UNED-Costa Rica y una entrevista a profundidad a 8 de ellos. Luego se trabajó el análisis de los datos a la luz de la fundamentación teórica más significativa en este campo.

III. Conceptualización

Acreditación

La Real Academia Española (RAE) define la palabra acreditar como probar la certeza o realidad de alguna cosa o sistema; también como afamar, dar crédito o reputación o dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece; o dar testimonio en documento fehaciente de que alguien tiene facultades para desempeñar un encargo o función.

La acción de acreditar está íntimamente ligada, quizá más de lo debido, a la calidad. Esto quiere decir que muchas veces el concepto de calidad se reduce a dar crédito de lo que se tiene o no se tiene por medio de una evaluación y se olvida de las acciones de gestionar, mejorar, comprar, superar, entre otras que integran el fenómeno “calidad”.

El concepto de calidad

El término calidad quiere decir “cualidad, manera de ser” en latín. Su significado castellano es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Vidal, 2007, p. 1).

- En ese sentido, Ehlers (2004) menciona la importancia de aclarar la diferencia entre significados relativos a la definición de calidad pues si es entendida como excelencia, entonces se le podrá distinguir en parámetros de usabilidad o de valor monetario. Para Astin (1990), la calidad comprende una excepción tradicional, la cual da por hecho que algo es especial. Tal conceptualización presenta tres variantes:
- Calidad como algo de clase superior, con carácter elitista y de exclusividad.

- Calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas.
- Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

Calidad en educación

En el ámbito de la educación, el tema de calidad resulta igualmente actual e importante tanto para el colectivo social como para la academia y el personal docente. Pero ¿a qué se hace referencia cuando se habla de calidad en educación? González y Espinoza (2008, p. 254) opinan que la calidad, en términos de educación, se define como “**el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de [sic] la aplicación de un conjunto de criterios preestablecidos**”. Aseguran, además, que dichas características asignadas al concepto de calidad deben responder a las necesidades específicas de lo que se evalúa, como “la naturaleza de la disciplina, las expectativas de docentes y estudiantes, el campo de acción profesional y la realidad concreta de cada unidad académica”.

El concepto de calidad ha surgido de las empresas y se ha extrapolado a otros ámbitos como la educación. Desde el punto de vista teórico, Chávez y Cassigoli (2005) citan cinco enfoques relacionados con la calidad educativa:

Calidad total: se refiere a la **calidad del producto**, medida con criterios definidos por la empresa, se orienta a definir la calidad como satisfacción del cliente, la reingeniería y el *benchmarking*.

Benchmarking: se vincula a la **comparación** de los propios procesos con la mejor actividad similar que se conozca, con el propósito de establecer objetivos desafiantes, verdaderos retos (pero alcanzables) y se implemente un curso de acción para lograrlo.

De sistemas: se relaciona con la **permeabilidad de todos los componentes de un sistema**, los insumos, los procesos y los productos en un contexto. La educación se concibe como un sistema; por tanto, su calidad se define a partir de las relaciones de las calidades parciales de sus componentes.

Eficacia, relevancia y significación: se centra en lo que es **culturalmente significativo** y se define la calidad de dichos criterios, referidos al logro de objetivos, a la correspondencia con las necesidades y a la coherencia con los significados culturales de los grupos humanos a los que va dirigida.

Normas ISO 9000: regula los **procesos de certificación**, acreditación y aseguramiento de la calidad por medio de normas estandarizadas.

Siguiendo con el concepto de calidad, y no porque sea la intención principal de esta ponencia, sino porque al entenderlo en todas sus funciones y dimensiones, permitirá analizar las percepciones de los equipos docentes que participan en los procesos de acreditación, Harvey y Green (1993) establecieron cinco categorías en la concepción de calidad y su relevancia para la educación:

Fenómeno excepcional: implica distinción, gran clase, exclusividad y elitismo; concepto inútil cuando tratamos de evaluar la calidad de la educación pues no proporciona medios definibles para determinarla. Su presencia en las discusiones universitarias tiende a ensombrecer y confundir el significado de calidad.

Excelencia: es percibida como superación de altos estándares y no tiene un significado absoluto e incondicionalmente válido. La excelencia radica en insumos y en productos o resultados. La noción de “centros de excelencia” se apoya en esa perspectiva.

Satisfacción: se identifica generalmente con la calidad de los productos que superan el “control de calidad”. Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a “rechazar” los productos defectuosos. La calidad es el resultado del “control científico de calidad” por medio de estándares previamente establecidos.

Perfección o coherencia: se centra en los procesos, establece especificaciones por cumplir cabalmente. La consigna es “cero deficiencias”.

Ajuste a un propósito: existe calidad solo cuando un producto o servicio se ajusta a las exigencias o es bastante funcional para lo que fue concebido.

Relación costo-valor: es una posición mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades justificar los costos. La idea de eficiencia económica es la base de este enfoque.

Transformación: en la educación, el proveedor (profesor-institución) no hace algo para el cliente, sino que le hace algo al cliente, lo transforma. Así pues, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro lado, en posibilitarle para influir en su propia transformación.

Hemos venido analizando el término calidad como polisémico y multidimensional: implica, según se conciba, diferentes responsabilidades, fases, tareas o acciones. Por ello, y para un análisis posterior en este mismo estudio, es indispensable referirse a los diferentes procesos de gestión de la calidad y para qué lo hacemos:

Control de calidad: es un sistema basado en la retroalimentación para corregir errores a partir de la inspección.

Dirección de la calidad: sirve para garantizar que los procesos completos tienen lugar; además, se analiza adecuadamente la educación durante las fases de desarrollo curricular, planificación estratégica y de los cursos, validación, tutelaje y aprendizaje de los alumnos.

Auditoría de calidad: verifica el cumplimiento del sistema y se redacta un registro escrito para probarlo.

Mejora de la calidad: es útil para mejorar, conscientemente y de forma continuada, la calidad de cualquier proceso.

Evaluación de la calidad en la educación

Según De la Orden (2009), desde hace más de un cuarto de siglo hasta la actualidad, entre los conceptos y las palabras de fuerte carga simbólica figuran, sin duda, los de *calidad* y *evaluación* y, más recientemente, *acreditación*, que no por azar aparecen con gran frecuencia unidos y reforzándose mutuamente. En educación las palabras y, en cierta medida, los conceptos asociados *calidad* y *evaluación* se utilizan como la clave del arco de lo social y profesionalmente correcto; y quizá también como la expresión de lo más deseable. De ese modo, la formulación justificativa de dicha relación es simple: la *calidad* (lo

mejor) exige *evaluación* y la *evaluación* se justifica como garantía de *calidad*.

González y Santamaría (2013) presentan un esbozo de las bases y los componentes para una definición de evaluación de la calidad en las instituciones de educación. Debe estar constituido por las intenciones de la institución, representadas en su misión, objetivos, perfil del egresado y normatividad; debe involucrar la estructura funcional de la institución (formas de organización de las funciones sustantivas: planes de estudio, proyectos de investigación, líneas de difusión y vinculación; y actores del trabajo universitario: estudiantes, personal académico, autoridades y personal administrativo); debe derivarse del trabajo universitario; finalmente, y primordial, debe estar conformado por aquello que la propia institución desea lograr o el punto en el que desea estar en un plazo determinado. Se refleja en su visión y en un proyecto general de desarrollo (p. 135).

Acreditación en educación superior

Para concretar en el tema que nos ocupa, es necesario referirse al menos someramente al tema de acreditación en la educación superior, la cual en muchos momentos no ha estado íntimamente relacionada con la gestión de calidad o con el compromiso de mejoramiento, sino más bien con cuatro funciones que históricamente se le han asignado: evaluación, superintendencia, información pública y certificación.

Respecto de la acreditación, Avila (2014) anota que durante los últimos años los Estados latinoamericanos han adoptado políticas para evaluar y acreditación como respuesta a las situaciones que trajo la globalización y, en especial, a la explosión indiscriminada de programas e instituciones de educación superior y al debilitamiento de lo que se entendía por calidad. Tal situación provocó un conjunto heterogéneo de formas y mecanismos evaluativos de la calidad de la educación. Así pues, “la creación de agencias para desarrollar las tareas de acreditación y evaluación probablemente sea uno de los rasgos compartidos por todas las reformas educativas latinoamericanas de los años 90” (Villanueva, 2004, p. 249).

En tal sentido es importante mencionar que “En Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha sido el organismo pionero no solo de la integración regional de la educación superior sino también de los procesos de aseguramiento de la calidad académica” (Tünnermann, 2008, pp. 316-317).

“El SICEVAES [Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior] fue creado por el CSUCA en 1998 y es el resultado de un largo proceso de concertación encaminado a lograr la homologación de los diplomas y títulos profesionales en Centroamérica, a fin de promover la movilidad de los graduados universitarios en la región” (Tünnermann, 2008, p. 317).

En Costa Rica la certificación de la calidad de las carreras universitarias está liderado por el SINAES, órgano oficial nacional de acreditación de la educación superior de Costa Rica.

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación

Es difícil resumir las funciones y el marco de acción del SINAES en pocas líneas; pero tomando en cuenta el modelo de acreditación (2009) de esta misma instancia, se destacan los siguientes elementos:

- El SINAES es el órgano oficial de acreditación de la educación superior de Costa Rica, es de carácter nacional y fue creado por Ley de la República en el 2002. Es absolutamente independiente y posee la máxima autoridad pública en materia de acreditación.
- Basa su acción en los valores de excelencia, integridad, responsabilidad social, respeto y liderazgo. Entre sus objetivos, procura mediante la acreditación oficial de instituciones universitarias, programas y carreras con criterios y procedimientos de alta calidad, aceptados y reconocidos internacionalmente, el reconocimiento mutuo de sus acreditaciones con otras agencias oficiales extranjeras de probada calidad.
- Ha sido internacionalmente acreditado por el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) y reconocido por la International Network for Quality Education (INQAAHE), que le provee de facilidades para suscribir convenios de cooperación y de reconocimiento con sus homólogos centroamericanos.
- El proceso de acreditación del SINAES tiene 4 etapas:

Inicial: corresponde a la información, sensibilización, reflexión y la decisión consensuada de participación.

Autoevaluación: es realizada por los actores involucrados en la carrera que se ha sometido a acreditación.

Evaluación externa: corresponde a la validación por pares académicos externos internacionales de la etapa de autoevaluación y de la evaluación directa e *in situ* de la carrera o programa.

Acreditación y mejoramiento continuo: es la valoración final de la calidad de la carrera por parte del Consejo Nacional de Acreditación del SINAES mediante un proceso de triangulación.

Compromiso de mejoramiento: es elaborado por los responsables de la carrera o programa; se incluyen todas las acciones para superar las debilidades encontradas.

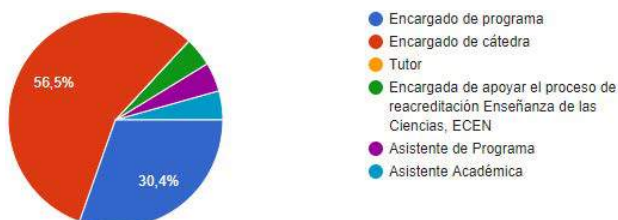
Evaluación final: llevada a cabo ppor parte del Consejo Nacional de Acreditación del SINAES y decisión de acreditación oficial.

IV. Análisis de los resultados

Para el análisis de las respuestas tanto de los cuestionarios como la entrevista en profundidad, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de incidencias, ausencia y repeticiones, así como un análisis cualitativo a la luz de las propuestas teóricas de mayor significación en el tema. Por razones de espacio, se presenta a continuación solo un resumen de los hallazgos más significativos:

1. El cuestionario fue enviado a 26 funcionarios y se obtuvieron 23 respuestas completas. En su mayoría fue contestado por encargados de programa (carrera) y encargados de cátedra (gráfico 1); de ellos, 78% anota haber tenido una alta participación en acciones como coordinación del proceso, recolección de evidencias y reuniones con los pares evaluadores, entre otros.

Gráfico 1. Cargo de los participantes en la UNED

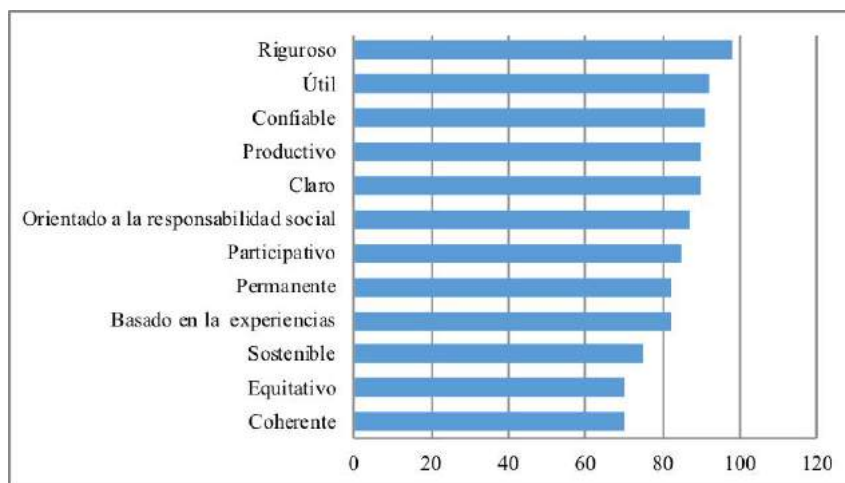


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

2. Al relacionar el término calidad desde la perspectiva de los participantes con el de los autores más reconocidos, existe bastante coherencia pues cerca de 50% relaciona este concepto con mejora continua y otro tanto con actualización y necesidades del contexto; sin embargo, es importante mencionar que un número importante (25%) lo relaciona con estándares mínimos requeridos. El 52% de los participantes creen que el proceso de autoevaluación y acreditación promueve realmente la calidad y 48% considera que parcialmente; y una proporción igual de 52% a 48%, respectivamente, opina que estos procesos potencian la misión y la visión de la UNED. En esa línea, Ehlers (2004) reafirma la importancia de aclarar la diferencia entre significados y alcances de la calidad pues si se entiende como excelencia, entonces se la podrá distinguir en términos de usabilidad o de valor monetario; si se entiende como algo superior, se podrá diferenciar por su carácter elitista; y si es entendida como cumplimiento, se deberá distinguir por el alcance de estándares mínimos. Entonces, definir calidad significa posicionarse en un espacio multidimensional.
3. En cuanto a la inserción en el proceso, 60% anota que el interés de inscribirse y participar en el de autoevaluación y acreditación fue de los mismos docentes de la carrera; un 30% afirma que fue promovido por la dirección de la Escuela o la Vicerrectoría Académica. Esto se refuerza desde el enfoque de calidad como eficiencia, relevancia y significación de Chávez y Cassigoli (2005), quienes anotan que las voluntades para una posible evaluación o gestión emanan de hechos o fenómenos que adquieren sentido para los grupos humanos, lo cual termina de dar sentido al discurso que al inicio de las participaciones se percibe disperso y luego, lógicamente, se logran entretejer las intersubjetividades del grupo.
4. En referencia a los apoyos recibidos para este proceso, 56% y 78% aduce que recibió capacitación y asesoría, en el mismo orden, mientras 96% reconoce que contó con el apoyo del IGESCA, 70% de la jefatura, 50% de la Vicerrectoría Académica y 30% de la Rectoría. Empero, es importante mencionar en el espacio para anotar otros apoyos, todos indican que, en general, de una u otra manera, recibieron el apoyo de la toda la UNED.
5. En cuanto a cómo califican la experiencia (gráfico 2), el criterio con mayor puntaje fue la rigurosidad y, en esa línea, en la entrevista a

profundidad, se refieren negativamente a la rigurosidad, como un proceso estresante e inflexible. Los elementos con la calificación más baja fueron coherencia, equidad y sostenibilidad; en la entrevista a profundidad, los participantes concuerdan que el proceso no es coherente con las particularidades de la educación a distancia y, por lo tanto, poco equitativo si se contrasta con los procesos de las universidades presenciales. Estas inferencias concuerdan con González y Santamaría (2013), quienes expresan que las bases y los componentes para una evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior deben estar constituidas por las intenciones de la institución, representadas en su misión, objetivos, perfil del egresado y normatividad, involucrar la estructura funcional de la institución (planes de estudio, proyectos de investigación, líneas de difusión y vinculación; y actores del trabajo universitario: estudiantes, personal académico, autoridades y personal administrativo).

Gráfico 2. Calificación de la experiencia en el proceso de acreditación

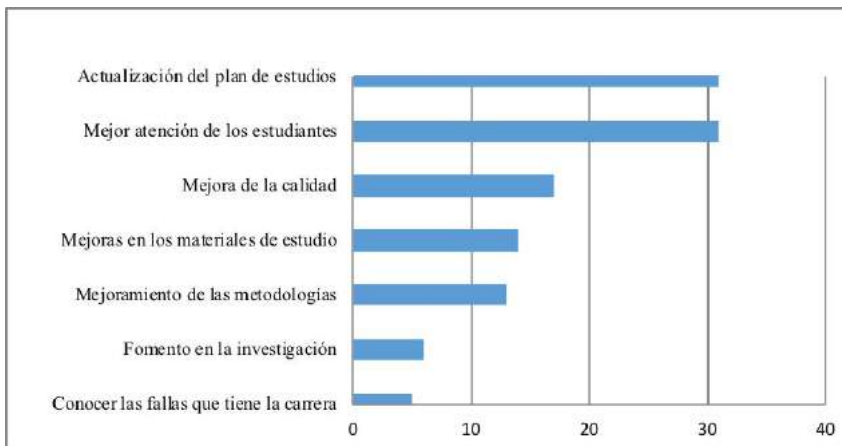


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

- En cuanto a los aspectos positivos y alcances significativos de este proceso, los participantes destacan lo mencionado en el gráfico 3. Todos ellos anotan que la actualización del plan o programas de estudio y el mejoramiento a la atención de los estudiantes fueron los aspectos más positivos que se han derivado de los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación. Pero al conjugar todos

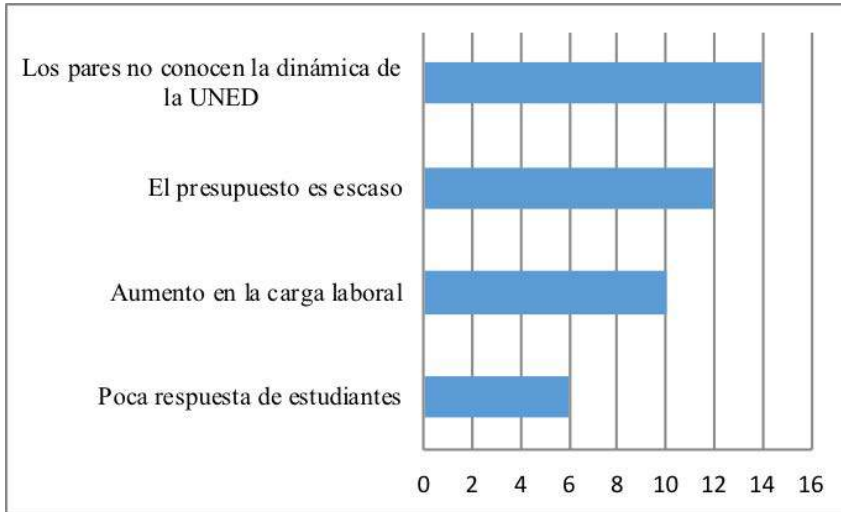
los mencionados puede evidenciarse que el concepto de calidad por parte de los encuestados es amplio y multidimensional. En ese sentido, Ehlers (2004) reafirma la importancia de diferenciar entre significados y alcances de la calidad pues si se entiende como excelencia, entonces se la podrá distinguir en términos de usabilidad o de valor monetario. Así, definir calidad significa posicionarse en un espacio multidimensional. No existe una medida absoluta o universal aplicable ni perspectiva estándar para desarrollar o asegurar calidad. Su desarrollo siempre debe tomar en cuenta los diferentes contextos y perspectivas.

Gráfico 3. Aspectos positivos del proceso



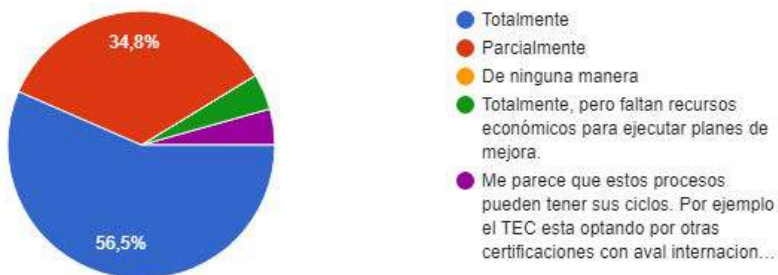
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

- Respecto de las limitaciones del proceso (gráfico 4), casi 7 de cada 10 participantes destaca que la mayoría de los pares evaluadores no conoce o nunca ha trabajado en una universidad a distancia, lo cual coloca a la UNED en una posición de desventaja. También entre las limitaciones mencionan falta de presupuesto para el desarrollo de la autoevaluación, la recolección de evidencias, la investigación y los planes de mejora.

Gráfico 4. Limitaciones del proceso

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

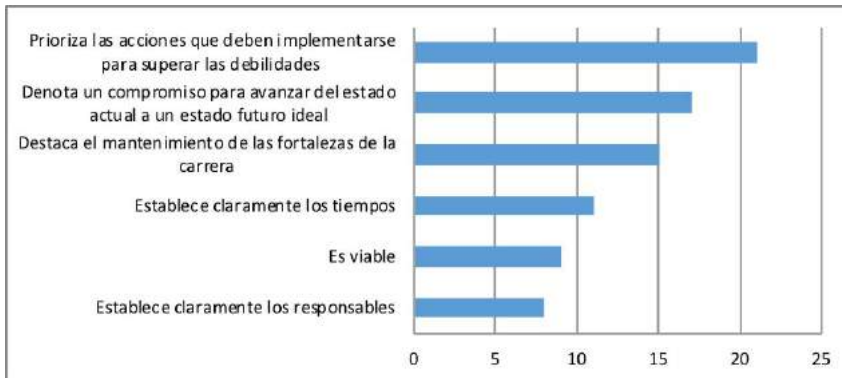
8. En cuanto a si el proceso de autoevaluación y acreditación de la carrera es sostenible y puede asegurar la calidad (gráfico 5), 56,5% está totalmente de acuerdo y 34% parcialmente de acuerdo, mientras que ningún participante anota que “de ninguna manera”. Llama la atención dos detalles: el primero es que quienes marcaron “totalmente”, mencionan los recursos económicos como elemento clave para sostener la acreditación; y el otro tema es la necesidad de incursionar en la acreditación de carreras desde otras agencias internacionales, al igual que lo están haciendo otras universidades públicas.

Gráfico 5. Sostenibilidad y aseguramiento del proceso

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

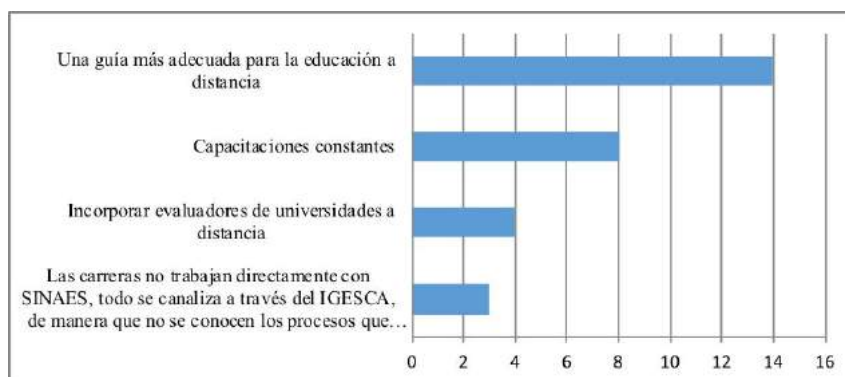
9. Respecto al plan y los informes de compromisos de mejora (gráfico 6), las percepciones de los participantes son muy positivas. La mayoría indica que el plan prioriza adecuadamente las acciones que deben implementarse para mejorar la carrera y que el plan denota un compromiso para avanzar y asegurar la calidad. No obstante, es fundamental mencionar que los mismos participantes que anotan estas ventajas en el plan, luego mencionan que este no es viable. Estos alcances permiten evidenciar que los participantes comprenden, como lo menciona Rama (2015), la rigurosidad científica para interpretar las características de lo que se pretende evaluar; pero que no quedan en ello, sino que buscan satisfacer la mejora continua. Quiere decir, prefieren cambiar su estatus por otro futuro mejor.

Gráfico 6. Plan de compromiso y mejora



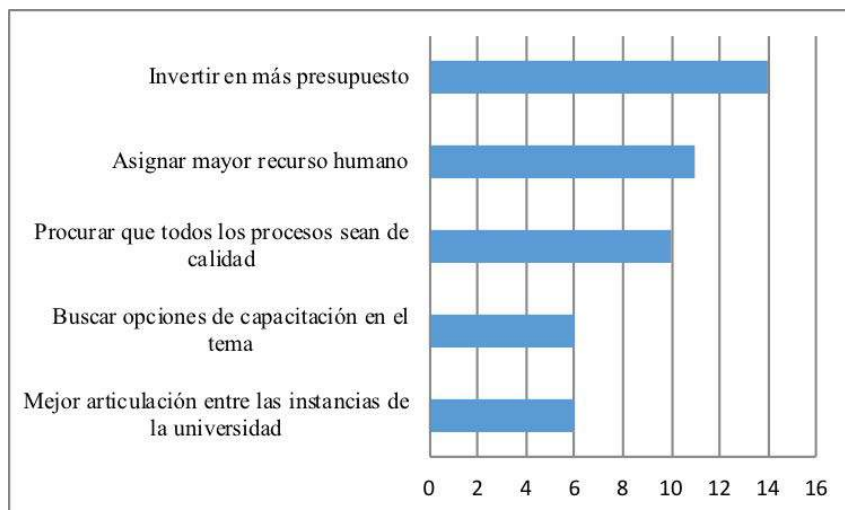
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

10. En cuanto a los aspectos puntuales que el SINAES debería hacer para mejorar los procesos de acreditación (gráfico 7), pues aunque dicho organismo cuenta con una guía de acreditación adaptada para la educación a distancia, el 75% de los participantes siguen pensando que es necesaria una guía más adecuada a esta modalidad, que se necesita aún más capacitación en el tema y que es necesario incorporar más pares evaluadores de universidades a distancia.

Gráfico 7. Aspectos que deben ser mejorados por el SINAES

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

11. Finalmente, en el gráfico 8 se representan los aspectos que más destacan los participantes en lo concerniente a las acciones que debe hacer la UNED para asegurar la calidad de sus carreras. Temas de presupuesto y de asignación de recursos humanos al proceso vuelven a ser mencionados por la mayoría, al igual que en consultas anteriores.

Gráfico 8. Aspectos para asegurar la calidad de las carreras en la UNED

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados para esta investigación (2018)

V. Conclusiones y recomendaciones

Entender el término calidad como un fenómeno en su totalidad y poder establecer los enlaces entre las diversas acepciones, los diferentes enfoques, las funciones y las dimensiones de acción es bastante complejo. Por ello, es absolutamente necesario trabajar dicho tema tal y como lo está proponiendo el IGESCA: pensando más en la promoción de una cultura de calidad, que en la sola autoevaluación y acreditación. Precisamente, la mayoría de los participantes en este estudio evidencian tener un concepto amplio y multidimensional de calidad.

El trabajo que se ha venido haciendo en la UNED, en términos de calidad, ha logrado calar al menos en quienes participan en los procesos de autoevaluación y acreditación pues, por ejemplo, aunque no existe un concepto oficial de calidad, es notable que los conceptos expuestos por los participantes (a pesar de ser incompletos) no son contradictorios y hay elementos que atañen tanto a la evaluación o la acreditación como a la gestión y al aseguramiento y a la mejora continua de las carreras.

La percepción por parte de los participantes acerca del apoyo que reciben del IGESCA es muy positivo, El Instituto es percibido como un ente de orientación y dirección, sin el cual la UNED no hubiese alcanzado la cantidad de autoevaluaciones, acreditaciones y reacreditaciones que ha conseguido; pero, además, en general, los participantes perciben como muy efectivo el apoyo que reciben de todas las instancias de la UNED. Esto nos refiere a una universidad preocupada y consciente de la necesidad de trabajar desde una perspectiva de calidad en todas sus dimensiones y acepciones.

Los alcances de la UNED en materia de autoevaluación y acreditación son sorprendentes. Sin embargo, es necesario avanzar a una cultura de calidad más holística y más integrada, que aglutine todas las instancias y voluntades. Significa asumir la calidad desde la misión, la visión y las intencionalidades educativas para alcanzar una institución que gestiona, valora y asegura la calidad desde su propia identidad y contexto, pero en articulación e interdependencia con otras universidades e instancias nacionales e internacionales relacionadas con la educación superior.

VI. Referencias Bibliográficas

- Astin, A. (1990). Assessment as a tool for institutional renewal and reform. En *AAHE Assesment Forum Assessment 1990 Accreditation and Renewal* (pp. 19-33). Washington, DC: AAHE.
- Ávila, M., Ramos, F., Sánchez, P., y Jiménez, L. (2014). Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación. *Revista De Docencia Universitaria*, 12(2), 183-203.
- Chávez, F. y Cassigoli, I. (2005). Calidad, gestión y acreditación de los posgrados a distancia. *Apertura*, 5(2), 46-59.
- Ehlers, U. (2004). *Quality in e-learning from a learner's perspective*. Recuperado el 5 de abril del 2018, de http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPs.html
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo Eao16, Universidad Complutense. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- González, J., y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación*, 22(43), 131-147.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad en la Educación Superior: Conceptos y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 247-276.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Rama, C. (2015). Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia. En Secretaria Ejecutiva del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), Universidad Técnica Particular de la Loja (UTPL) y Virtual Educa, *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe* (11-17). San Cayetano, Ecuador: Universidad Técnica Particular de la Loja (UTPL).

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2009). Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Recuperado el 5 de abril de 2018 de http://derecho.ucr.ac.cr/sites/all/documentos/Acreditacion/Gestion_de_Calidad/Manual_de_Acreditaci%C3%B3n_Sinaes.pdf

Vidal, L. (2007). *Evaluación organizacional de la experiencia docente* [Archivo PDF tomado de una página web]. Recuperado el 2 de setiembre del 2017, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF>

Propuesta metodológica para el proceso de autoevaluación para la acreditación de los programas internacionales en Educación Superior a Distancia: la experiencia de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile

Oscar Escobar Vargas
Universidad Arturo Prat (Chile)

Resumen

Chile en sus procesos de acreditación no tiene criterios claros de calidad para contextos virtuales de aprendizaje. Por tanto, la Universidad Arturo Prat inicia su proceso de acreditación con CALED con tres de sus programas de magíster.

El proceso comienza en 2016, en donde una de las principales herramientas de trabajo es la tarjeta de puntuación SCCQAP que establece 91 indicadores de calidad que están agrupados en 9 categorías. Para cada indicador se deben cargar las evidencias que respondan a cabalidad la descripción de dicho indicador, y finalmente, realizar el informe de autoevaluación.

En este sentido, se hace necesario sistematizar la metodología de trabajo para llevar a cabo un proceso exitoso. Es por ello, que se presentará la experiencia de la Universidad, precisando las fases de trabajo, la forma en cómo se realizó el análisis de los 91 indicadores, y, por último, como se elabora un informe que dé cuenta de la realidad de los programas que se acreditarán.

La intención es compartir nuestra experiencia a fin de replicar el sistema de trabajo que permitió la mejora continua de los procesos académicos, administrativos y de gestión institucional y promover la calidad de los programas virtuales gracias al proceso de acreditación

Palabras clave: acreditación, calidad, gestión, programas, educación

Contexto de acreditación

Actualmente en Chile los estándares de calidad y los procedimientos de acreditación de los programas de postgrados están definidos en la ley 20129. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es el

organismo en Chile que realiza los procesos de acreditación para las entidades Universitarias para pregrado y posgrado, siendo esta última bastante reciente. Entre el 2013 al 2017 se han realizado ajustes y se han establecidos nuevos criterios correspondientes a magíster, doctorado y especialidades en el área de la salud y de otros niveles equivalentes, los cuales tienen por objeto certificar la calidad de los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de los propósitos declarados por la institución que los imparta y los criterios o estándares establecidos para este fin por la comunidad científica o disciplinaria correspondiente (CNA, 2017). Sin embargo, en estos ajustes, no se precisan elementos específicos en relación a los programas virtuales. En esta línea el único acercamiento son orientaciones entregadas por la CNA son cuatro orientaciones en relación a la educación virtual para los programas de postgrado:

“Se debe evaluar si la institución cuenta con una estructura académica adecuada que responda a las necesidades de enseñanza, apoyo y retroalimentación propios de las modalidades virtual, incluyendo a docentes y tutores, según sea necesario, para asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La institución debe aplicar aspectos de calidad necesarios para la implementación de programas en modalidad virtual en sus estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento y renovación de la dotación académica.

Los procesos de perfeccionamiento abordan aspectos relacionados con la construcción, dictación, tutorización y coordinación de programas en modalidad virtual.

Se debe disponer de los mecanismos y recursos necesarios para garantizar el acceso a las actividades de investigación e innovación de los docentes a los estudiantes en la modalidad virtual” (CNA, 2017, Pág, 17).

En este sentido, la CNA precisa 4 ideas importantes: docentes pertinentes para la modalidad virtual, criterios de gestión académica, perfeccionamiento en el área virtual para los docentes y accesibilidad. En definitiva, son criterios en donde el eje central son los docentes, dejando de lado al estudiante, al modelo pedagógico de los programas y las condiciones tecnológico entre otras categorías que son importantes a la hora de fijar criterios de calidad para la educación virtual.

En Chile, sólo 528 de los 19.745 programas que se ofertan no son presenciales. De ellos, más de la mitad son técnicos de nivel superior. Pese a todo, el doctor Josep M. Duart, investigador de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) planteó a la CNA que el país está óptimas condiciones para avanzar hacia una educación virtual de excelencia (CNA ,2017). Propuso a las instituciones atender las características de los estudiantes de estas modalidades; explicitar y verificar la adquisición de las competencias previstas; valorar e incentivar el aprendizaje colaborativo en estas modalidades, así como los sistemas de evaluación continua; y establecer sistemas de apoyo para los estudiantes (tutores, además de los profesores de las asignaturas, por ejemplo).

Por todo lo anterior, la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile se autoimpone acreditar 3 programas en modalidad virtual de Aprendizaje: Magister de Educación Superior Mención Docencia Universitaria, Magister de Educación y Magister de Economía y Finanzas. Esta decisión se sustenta en su deber de asegurar calidad a todos sus programas, pensando en la mejora continua de la institución, y como la agencia nacional no considera a la educación virtual como parte del proceso de acreditación, se decida buscar horizontes acordes a su contexto, una agencia internacional que acreditó programas de Educación Superior a Distancia.

Metodología de acreditación internacional

Es importante determinar que “en América Latina hay una diversidad de modelos de evaluación y acreditación nacionales (monopólicos, obligatorios, voluntarios, competitivos, privados, y hasta inexistentes que están derivando a su vez una diversidad en modelos de acreditación internacional, diversos y acotados a las características de los propios sistemas nacionales”. (RAMA, 2005) A raíz de esto, la Universidad Arturo Prat decide iniciar el proceso de acreditación con el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), ya que esta agencia es especialista en Acreditación Internacional en Educación Superior a Distancia en América Latina y Caribe, y además, brinda asesoría en el proceso de autoevaluación, tal como lo indica uno de los objetivos: “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” (CALED, 2015).

A partir de esta base, se comienza con el proceso de acreditación, en donde una de principales herramientas de trabajo es la tarjeta de puntuación (SCCQAP) que establece 91 indicadores de calidad

que están agrupados en 9 categorías. Para cada indicador se deben cargar las evidencias que respondan a cabalidad la descripción de dicho indicador, y una vez finalizado la carga de evidencias, se debe realizar el informe de autoevaluación. A partir de esto último, surgen una serie de interrogantes, que si bien, como parte del trabajo CALED dan respuestas a través orientaciones y asesorías al respecto, no existe una metodología concreta para el proceso completo de acreditación en donde se precisen las fases de trabajo, la forma en cómo realizar un análisis pertinente para asegurar calidad en las evidencias, para finalmente, elaborar un informe que dé cuenta de la realidad de los programas que se acreditarán.

Entonces, de acuerdo a la experiencia reciente de la UNAP frente al proceso de acreditación internacional, se presentará una propuesta que plasme las fases de trabajo, la forma en cómo se realizó el análisis de los 91 indicadores, y finalmente, precise la forma en cómo se elaboró un informe que dé cuenta de la realidad de los programas que se acreditarán.

UNAP y su propuesta metodológica para el proceso de autoevaluación

Cuando una institución de educación superior se autoimpone acreditar, debe generar una propuesta de organización de todas las fases de trabajo, para de esta forma poder ir monitoreando el avance de los procesos. A partir de lo anterior, se presentará las fases de trabajo de la Universidad Arturo Prat para el proceso de elaboración del informe de Autoevaluación para obtener la acreditación internacional.

Fase 1: Socialización del proceso de Autoevaluación

Para comenzar el proceso, la UNAP realizó una serie de reuniones donde se presentó carta Gantt de trabajo del proceso de autoevaluación. Es importante destacar, que en esta reunión participaron diversas áreas que están vinculadas con los diversos procesos de la Universidad, y se realizaron reuniones técnicas con el personal administrativo, tecnológico y académico, todos liderados por la Vicerrectora de Investigación, Innovación, Emprendimiento y Postgrado, señora, Margarita Briceño Toledo.

En este sentido, destacar que, a nivel orgánico, la Universidad está comprometida con la mejora continua y el aseguramiento de la calidad en todos los procesos institucionales, por lo que la acreditación de los

programas virtuales es un compromiso más para la Universidad y la Vicerrectoría que está bajo su alero. Así se declara en el plan estratégico 2014-2020, el cual constituye el marco de acción de la Universidad. La planificación vigente cuenta con una estructura basada en temas estratégicos, cada uno de los cuales está orientado a dar cumplimiento a los diferentes lineamientos definidos en la visión de la institución, en donde su énfasis está centrado en contribuir en formación académica en todas sus modalidades, incluyendo la modalidad virtual.

De acuerdo a la Gantt que se presenta a continuación, se comenzó a trabajar en el proceso de autoevaluación, que considera las fases de ejecución del proceso completo de autoevaluación. De manera inicial, se generan plazos para cumplir cada una de las etapas, las cuáles se sistematizan en las fases que se detallan más adelante.

Tabla 1. Carta Gantt

ACTIVIDADES		CRONOGRAMA DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN BASE A LA TARJETA DE VALORACIÓN																							
		ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBRE			
Nº		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Videokonferencia. Lineamientos a seguir proceso de autoevaluación.																								
1	Organización y conformación del equipo de autoevaluación para cada programa a evaluar. Asignación de un responsable de coordinar el proceso por cada programa.																								
2	Análisis del modelo de autoevaluación. El proceso de garantía de calidad para la educación en línea y a distancia. Tarjeta de puntuación.																								
3	Estrategia de organización y ejecución del proceso.																								
3.1	Planificación u organización del trabajo.																								
3.2	Diseño de técnicas e instrumentos.																								
3.3	Recopilación de la información.																								
3.4	Organización y procesamiento de la información de acuerdo al registro de la tarjeta de valoración.																								
4	Carga de evidencias en el portafolio electrónico. Videokonferencia. Lineamientos a seguir proceso de autoevaluación.																								
5	Elaboración del informe final o protocolo.																								

Fase 2: Análisis de Tarjeta de puntuación (SCCQAP)

La esencia de la acreditación está en la tarjeta de puntuación, ya que en ésta se miden y cuantifican los elementos de calidad de todas las áreas relacionadas con los programas que se pretenden acreditar. CALED señala: “es una herramienta práctica al momento de realizar un proceso de evaluación, ya que permite a través de un conjunto de categorías e indicadores previamente establecidos determinar la calidad del programa” (2012).

Por tanto, si no se conoce la estructura de la tarjeta y la relación de las categorías con los 91 indicadores el trabajo de análisis será más complejo, por lo que en esta fase la Universidad designó a 9 responsables para cada una de las categorías, y de esta forma, estudiar, realizar las consultas al CALED y tener pleno conocimiento de cuáles son las evidencias ideales para los indicadores en relación a la categoría designada.

Tabla 2. Relación indicador – evidencia

CATEGORÍA: APOYO INSTITUCIONAL, PUNTUACION SUGERIDA:24	INDICADORES	Evidencia
	1. La institución cuenta con una estructura de gobierno que permite un proceso eficaz e integral de toma de decisiones en relación con la educación en línea.	Estructura académica y de investigación. Estatuto orgánico.
2. Se implementan políticas y directrices con el fin de verificar que los alumnos que están inscritos en los cursos en línea y reciben créditos universitarios sean efectivamente, quienes realizan las tareas del curso.	Registro de matrícula de estudiantes. Política de asignación de créditos.	

Nota: Ejemplo de Categoría “Apoyo Institucional”

Con este esquema se trabajó para los 91 indicadores, en donde de manera inicial se precisan de parte de la Universidad las evidencias respectivas a cada indicador. La forma de trabajo se canalizó a través de los encargados y sus equipos, en donde ellos categorizaron sus antecedentes en el apartado de “evidencias”, indicando el nombre de los documentos y además, planteando ideas tentativas de mejoramiento.

Fase 3: Revisión análisis de tarjeta de puntuación entre UNAP y CALED

El feedback tiene un gran efecto en los procesos de evaluación (Hettie y Timerley, 2007) Los autores, hablan del feedback en el proceso de aprendizaje, y para la Universidad, también lo es, por lo que la retroalimentación por parte de CALED es vital para el proceso de acreditación, ya que en primera instancia, aclara la relación de conceptos de su tarjeta de puntuación y da orientaciones en la práctica de cómo realizar los ajustes necesarios para lograr cumplir con que se plantea de los 91 indicadores.

Fase 4: Técnicas para elaboración de evidencias según categoría.

Cada categoría a evaluar se acompaña de indicadores donde se estipula el estándar óptimo que se debe tener, de tal forma que se pueda determinar el nivel de calidad de los programas virtuales evaluados.

En este caso, son nueve categorías y cada una de ellas tiene un determinado número de indicadores, los cuales se especifican en la fase anterior. Los indicadores permiten reunir pruebas que demuestran si el programa cumple o no con los estándares predeterminados.

Las evidencias deben abarcar información de tipo cualitativa como también cuantitativa según lo especifiquen. La publicación de las evidencias promueve la transparencia en el proceso de acreditación puesto que las partes interesadas pueden identificar los puntos fuertes y débiles. A su vez, la transparencia aumenta la credibilidad de la acreditación sin que se necesite un sistema de control externo.

La técnica para la elaboración de evidencias se basa en la participación activa del grupo responsable del proceso de autoevaluación, los que buscan y explicitan las evidencias, su ubicación o independencia y los instrumentos que la avala.

Tabla 3. Relación técnica – indicador

Indicadores	Actores Informantes	Evidencia	Ubicación/ Independencia	Técnicas e Instrumentos
3. Se revisan regularmente los resultados de aprendizaje previstos en el curso y en el programa a fin de garantizar su claridad, utilidad e idoneidad.	Director Coordinador y Académico del Programa/ Consejo Académico.	Reuniones de coordinación académica y consejo académico. Informe de seguimiento al plan docente. Actas de reuniones de seguimiento al desempeño de la actividad docente. Actas de acciones correctivas sobre el cumplimiento del plan docente.	VRIIP	- Informe resultado académico. - Encuestas de satisfacción de los estudiantes. - Informe de participación de docentes y estudiantes en eventos evaluativos y aprendizaje.
4. Se implementa un proceso para la evaluación de los servicios de apoyo a docentes y alumnos.	Consejo Académico.	Reuniones con docentes, resultados de encuestas de satisfacción a estudiantes Instrumento de evaluación para los servicios de apoyo a docentes y estudiantes.	Universidad y Plataforma	- Encuestas de los estudiantes

Nota: ejemplo categoría: evaluación y valoración.

CATEGORÍA: EVALUACIÓN Y VALORACIÓN, PUNTAJE SUGERIDA: 39

Fase 5: Carga de Evidencia a portafolio digital

El registro de carga de evidencias, si bien, pareciera ser una actividad bastante simple, a la hora de organizar y decir qué archivo cargar es una decisión más compleja. Para cargar la evidencia de manera correcta, se debe generar un análisis con respecto a las sugerencias que se establecen en el manual de la tarjeta de puntuación (SCCQAP)

REGISTRO DE EVALUACIÓN

Programa: **Magister de Educación Superior, mención Educación Universitaria**

CATEGORÍA APOYO INSTITUCIONAL			
No.	Descripción	Evidencias	Informe de resultados de la autoevaluación por indicador
1	La institución cuenta con una estructura de gobierno que permite un proceso eficaz e integral de toma de decisiones en relación con la educación en línea.		Modificar informe
2	Se implementan políticas y directrices con el fin de verificar que los alumnos que están inscritos en los cursos en línea y reciben créditos universitarios sean efectivamente, quienes realizan las tareas del curso.		Modificar informe
3	Existe una política de propiedad intelectual en torno a los materiales del programa.		Modificar informe
4	La institución ha definido el valor estratégico del aprendizaje en línea, para su propia institución, y para las partes interesadas.		Modificar informe

Nota: CALED, Tarjeta de puntuación, 16-01-2018, http://caled-ead.org/tarjeta-puntuacion/frontal/frontal_proeval.php

Fase 6: Análisis Fortalezas Debilidades por indicador

La identificación de fortalezas y debilidades es una herramienta estratégica que nos permite analizar la situación de los programas virtuales sobre los que se está actuando como objeto de estudio en un momento determinado del tiempo ofreciendo un claro diagnóstico que permite llevar a tomar decisiones oportunas y mejorar la situación con el fin de poder acceder a la acreditación internacional.

Se entienden por fortalezas a todas aquellas capacidades y recursos con los que se cuentan para cumplir con los indicadores exigidos en el proceso de evaluación de los programas, así como por debilidades, a aquellos puntos o factores que provocan una posición desfavorable frente al estándar de calidad exigido dentro de cualquiera de las categorías establecidas.

A partir del consenso sobre lo que entendemos por fortalezas y debilidades, de la participación activa de los diferentes niveles operativos y considerando las categorías e indicadores, se logra determinar factores críticos positivos y negativos con los que se cuenta, para luego ser registrados en una tabla.

La detección de debilidades de aspectos de distinta índole obliga a la búsqueda de estrategias pertinentes permitiendo transformarla en una fortaleza.

Tabla 4. Análisis institucional del contenido del indicador

Categoría	Desarrollo y Diseño Instruccional de los programas en línea	
Indicador	Se utilizan directrices en lo que se refiere a las normas mínimas para el desarrollo, diseño, enseñanza y el aprendizaje del programa (tales como elementos de los programas de estudios de los cursos, estrategias de evaluación, observaciones y comentarios del cuerpo docente).	
	Fortalezas	Debilidades
	La estructura Metodológica de trabajo es clara y se ordena a través de los siguientes apartados: duración, organización de las unidades, tipos de actividades académicas, evaluaciones y algunos aspectos en relación a la reprobación y sanciones. La estructura es clara y entrega las normas mínimas en relación al programa de estudio y a su forma de ejecución.	En las organización de las unidad falta precisión con respecto a las tareas que el estudiante debe realizar durante la semana, ya que por ejemplo, si comienza a participar en el foro el día lunes, no alcanzará las tres participaciones mínimas de cada unidad; Con respecto a los foros, no se precisa el tipo de respuesta que se considera adecuada y la forma de evaluar en relación a la calidad de la respuesta esperada.

Nota: Ejemplo de análisis de indicador

Fase 7: Revisión de evidencias cargadas en el portafolio digital

Evidencia es toda aquella información documentada que respalda la existencia o veracidad de los indicadores que componen a cada una de las categorías a evaluar. Las evidencias sirven principalmente para construir una convicción razonable, aportar pruebas objetivas, sustentar la descripción de los indicadores, permitiendo acceder al proceso de acreditación internacional.

Para enfrentar el proceso de acreditación de manera exitosa es de suma importancia identificar y organizar las múltiples evidencias y respaldos, con el fin de satisfacer cada uno de los criterios a evaluar y

es clave disponer de manera suficiente y adecuada de evidencias que cumplan con los estándares de calidad.

Para cada indicador existen varias evidencias que en su conjunto respaldan la validez y la confiabilidad de la información. Cada indicador consta de varias evidencias que requieren de una revisión apropiada que garantice la coherencia y evite la distorsión de ella. En esta línea, se lleva a cabo este proceso de revisión, se chequeó la presencia de evidencias correspondientes para cada indicador, su formato y calidad, su accesibilidad en el portafolio digital, tipo de archivo, contenido y decreto.

Tabla 5. Revisión de evidencias en portafolio.

CATEGORÍA: DESARROLLO Y DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LOS PROGRAMAS EN LÍNEA						
Nº	Indicador	Evidencia	Observación General	Juntar documento	Documento Pdf	Evidencia Decretada
1	Se utilizan directrices en lo que se refiere a las normas mínimas para el desarrollo, diseño, enseñanza y el aprendizaje del programa (tales como elementos de los programas de estudios de los cursos, estrategias de evaluaciones, observaciones y comentarios del cuerpo docente).	1. Estructura metodológica de trabajo: Contiene documento con la estructura metodológica de trabajo.	Adjuntar los decretos de las evidencias.	NO	SI	NO
		2. Instructivo Material docente: Contiene instructivo material docente profesor /tutor extranjero programas de educación.	Adjuntar los decretos de las evidencias.	NO	SI	NO

Fases 8: Plan de Mejoramiento Institucional

Como su nombre lo indica, el Plan de Mejoramiento Institucional corresponde al conjunto de estrategias y acciones intencionadas, planeadas, organizadas, integradas y sistematizadas que apuntan a transformar los aspectos débiles detectados a través del proceso de autoevaluación en fortalezas que aseguren la calidad de los programas virtuales que dicta la Universidad Arturo Prat de Chile.

Tabla 6. Plan de mejora

Plan de Mejoramiento Institucional Programas Magíster Virtuales Internacionales				
Categoría	Desarrollo y Diseño Instruccional de los programas en línea			
Indicador	Se utilizan directrices en lo que se refiere a las normas mínimas para el desarrollo, diseño, enseñanza y el aprendizaje del programa (tales como elementos de los programas de estudios de los cursos, estrategias de evaluación, observaciones y comentarios del cuerpo docente).			
Acción	Descripción	Medios de verificación	Responsables	Plazos
Reformulación de Estructura metodológica e Instructivo Docente	El equipo VRIPP en conjunto con los docentes que realizan clases reformularán la estructura metodológica e instructivo docente a fin de asegurar claridad en las tareas que los estudiantes deben realizar y además, explicitar la normativa con respecto al desarrollo de las mismas. Junto con ello, se precisarán aspectos metodológicos con respecto a los foros y estrategias evaluativas. Finalmente, explicitar el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas	Acta de Reuniones, Documentos de trabajo, nueva estructura metodológica	Equipo Académico VRIIP-STGO	3 Meses

Para la elaboración del Plan de mejora se definió la siguiente estructura:

- **Objetivos:** Definiciones claras del resultado que se persigue con la acción de mejora que se ejecuta.
- **Metas:** Conjunto de acciones o actividades orientadas a concretar un objetivo determinado.
- **Tareas:** Acciones que se llevan a cabo para resolver la debilidad o área de mejora identificada.
- **Medios de Verificación:** Hace referencia al cumplimiento de las actividades o indicadores, tales como: documentos, sistemas, etc.
- **Responsables:** A cada actividad o acción de mejora se le debe asignar un responsable de su ejecución y logro.
- **Plazos:** Cada actividad o acción de mejora colocada en el plan debe quedar enmarcada dentro de una fecha de inicio de su ejecución y la fecha en que debe terminar.

Fase 9: Revisión final de evidencias

Evaluación completa y detallada de todas las evidencias cargadas en el portafolio digital para la acreditación internacional de los programas virtuales. En esta fase se debe establecer el tipo de evidencia solicitada para cada categoría y el responsable de la evaluación de las evidencias.

El o los encargados(s) de realizar la revisión tienen como tarea identificar el alcance, los límites de la revisión realizada y los resultados presentados.

Fase 10: Asignación de puntaje de acuerdo a evidencias revisadas

La puntuación otorgada a cada categoría se determina antes de comenzar el proceso de evaluación. La importancia relativa de las categorías, establecidas antes de la evaluación, define su incidencia en la calidad global del programa. Se debe considerar que un puntaje refuerza y explicita la evaluación, pero no sustituye el análisis cualitativo. También es necesario reconocer que al asignar un puntaje sólo se pretende otorgar un mérito relativo en cuanto al cumplimiento de la categoría y que dicha ponderación no otorga un mayor o menor peso intrínseco. En otras palabras, del proceso de ponderación se

puede emitir un juicio integral sobre la calidad del programa virtual, con la intermediación de equivalentes numéricos.

Una vez ingresadas las diversas evidencias para cada una de las categorías e indicadores al portafolio digital, el sistema arroja la puntuación obtenida, la que se contrasta con la puntuación sugerida y con la tabla de equivalencias de aprobación. Las puntuaciones vienen dadas para cada categoría, por lo que se pueden visualizar aquellos puntajes que están por debajo de lo valorado como máximo y determinar el nivel de calidad obtenido.

A continuación se elabora una tabla comparativa considerando las variables, categorías, indicadores, número de evidencias, evidencias revisadas, puntaje ideal, puntaje real y porcentaje.

Tabla 7. Revisión y puntuación

CATEGORÍA	INDICADORES	EVIDENCIAS	EVIDENCIAS REVISADAS	PUNTAJE IDEAL	PUNTAJE REAL	%
Apoyo Institucional	8	15	15	24	24	100
Apoyo Tecnológico	8	11	11	24	20	83
Desarrollo y diseño instrucciones	20	60	60	60	52	87
Estructura del programa en línea	9	33	17	27	24	89
Enseñanza y aprendizaje	6	30	30	18	18	100
Participación social y estudiantil	1	1	1	3	3	100
Apoyo a los docentes	6	19	12	18	14	78
Apoyo a los estudiantes	20	28	20	60	48	80
Evaluación y valoración	13	28	17	39	28	72
total	91	225	183	273	231	88

Fase 11: Elaboración de Informe

El informe final de autoevaluación corresponde a un documento que hace referencia al cumplimiento de compromisos y situación actual de los programas de educación virtual para acceder al proceso de acreditación internacional.

Este informe persigue brindar información acerca del nivel alcanzado en cada una de las categorías a evaluar como resultado de la primera fase del proceso de acreditación y determinar si actualmente los programas virtuales dictados por la Universidad cumplen con los estándares de calidad estipulados.

En esta fase se listaron temas-tareas a considerar en dicho informe, como también el profesional responsable y la fecha de entrega.

Tabla 8. Informe escrito

Parte 1: Antecedentes de los programas		
Tareas	Responsable	Fecha de entrega
1.- Naturaleza, Domicilio, Marco Jurico		
2.- Visión, Misión, Valores, fines y objetivos de la Universidad		
3.- Estructura Organizacional de la Universidad		
4.- Craeación y Aspectos Históricos del Programa		
5.- Programa Formativo de la maestría		
6.- Estructura General del Programa Formativo		
7.-Malla Curricular del programa de maestría		
8.- Situación Actual del programa de maestría		
9. Anexos y Bibliografía		
10.- Revisión de Redacción , coherencia y cohesión del informe de autoevaluación		

Conclusiones

El proceso de acreditación internacional de educación a distancia exige evidenciar el nivel de calidad que se brinda en diferentes áreas, con el fin de asegurar una educación de calidad acorde a la satisfacción de las necesidades de las sociedades actuales y futuras.

Los programas virtuales que ofrece la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile buscan cumplir con los estándares, criterios y procedimientos aprobados por un órgano operador definido.

Hoy, la Universidad Arturo Prat del estado de Chile ha decidido comenzar su proceso de acreditación con CALED, institución que brida asesoría a través de un proceso de autoevaluación cuya meta es contribuir al mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a

distancia basado en la tecnología de la información. La autoevaluación busca recoger información sobre el nivel de calidad de los programas educativos virtuales con la participación de sus actores sociales y poder optar a la acreditación internacional.

El modelo que permite llevar a cabo el proceso de autoevaluación se ejecuta a través de un Portafolio Virtual, espacio interactivo que permite evaluar en línea los estándares de calidad desarrollados y comparar sus valoraciones con los parámetros establecidos por CALED. Este medio contiene los estándares, indicadores e instrumentos de medida, registro de autoevaluación, ponderaciones sugeridas y pautas para el desarrollo del proceso de autoevaluación. Es una herramienta 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, sub-criterios, 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.

Para cumplir con los requerimientos exigidos por el portafolio se necesita cumplir con diferentes fases de trabajo, cada una de ellas con un objetivo claro y preciso.

Como reflexión final, se cita a Santos Guerra (2000) quien señala que “la evaluación debe enfocarse en los procesos y no sólo en los resultados, dar voz a los participantes, comprometerse con los valores de la sociedad, utilizar diversos medios para analizar la realidad, utilizar un lenguaje sencillo y partir de la iniciativa interna”.

Adicionalmente, Santos Guerra (2000) expresa que no habrá que dejarse llevar por los números, ya que los porcentajes, estadísticas y cifras deberán ser considerados solamente para ayudar en la comprensión de los resultados. Todo el proceso de evaluación debe conducir a una modificación de la práctica, a la adopción de maneras diferentes de hacer las cosas.

Finalmente, y tal vez lo más trascendental, es valorar la importancia de la evaluación y de su propósito, recoger los aspectos débiles del quehacer educativo, atenderlos en forma acertada y provocar los

cambios requeridos para el cumplimiento de los estándares, lo que permitirá la acreditación internacional.

Referencias Bibliográficas

CALED , Instructivo para la autoevaluación de programas de pregrado a distancia, 2012 Loja, Ecuador.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2017). Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada. Santiago de Chile

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2018). Criterios de acreditación. Santiago de Chile, extraído16-01-2018 <https://www.cnachile.cl/noticias/PublishingImages/paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20UNIVERSIDADES.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, (2006). Ley N° 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago: Gobierno de Chile

Rama, Claudio “El nacimiento de la acreditación internacional” Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 14, núm. 2, julio, 2009, pp. 291-311, Universidad de Sorocaba, Brasil

Rama, Claudio. Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XX. Lima: Asamblea Nacional de Rectores,2008. (Dos tomos)

Resultados de impacto en las evaluaciones y acreditaciones para la modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

Leticia del Carmen Flores Alfaro
Reyna del Carmen Alfaro Pérez
Universidad Autónoma de Chiapas –UNACH (México)

Antecedentes de la Evaluación Educativa en México¹

En México antes de 1980 comenzaron a realizarse los primeros trabajos sobre la evaluación de la educación Superior y como parte de una estrategia nacional para la modernización se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) quien propone criterio y niveles de calidad para las funciones, tareas y apoyo a las instancias responsables de su realización llevándola a cabo mediante mecanismos más adecuados.

Siendo en la década de los 90´s con el establecimiento de los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES) por la CONAEVA se ha logrado producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación y han impulsado de manera efectiva el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México (Rubio, 2005).

Actualmente son 30 los Organismos Acreditadores (OA) que poseen el reconocimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) es una asociación civil sin fines de lucro, que actúa como la única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organismos acreditadores para realizar el proceso de acreditación de los Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Importancia de la evaluación educativa en la modalidad a distancia

La Universidad Autónoma de Chiapas plantea en su proyecto académico 2014-2018 como pilares fundamentales para su desarrollo la calidad educativa y la responsabilidad social, por ende como una estrategia institucional fortalece y promueve la cultura de la calidad en

1 Gago Huguet, A. (2018). La Evaluación en la educación superior mexicana..

la comunidad universitaria a través de sus agentes educativos, dentro de sus procesos académicos administrativos y en cada uno de sus programas formativos.

La Dirección de Gestión de la Calidad, tiene como propósito fomentar la cultura de la evaluación, la calidad y la mejora continua tanto en los procesos académicos y administrativos como en los programas educativos que la Universidad ofrece tanto en su modalidad presencial como en la modalidad a distancia.

Con este firme propósito, en lo que respecta a los programa educativos en la modalidad a distancia la Coordinación General de la Universidad Virtual en conjunto con las Unidades Académicas correspondientes, han previsto como una de sus acciones primordiales coadyuvar a la mejora continua de las actividades y servicios que se ofrece para responder con ello, a las necesidades que la comunidad universitaria y la sociedad en general demandan de nuestra Máxima casa de estudios en Chiapas.

Organismos acreditadores.

Actualmente son 30 los Organismos Acreditadores (OA) que poseen el reconocimiento de COPAES para realizar el proceso de acreditación de los Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Para la modalidad no escolarizada la Universidad Autónoma de Chiapas ha optado por dos de los organismos acreditadores más reconocidos de México, tales como:

I. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)²

Los CIEES realizan procesos de evaluación diagnóstica y de seguimiento de los programas educativos así como de las funciones de gestión y extensión de las instituciones, con la finalidad de dictaminar sobre la calidad de los mismos a corto, mediano y largo plazo. El Proceso culmina con un informe que le revela a la institución sus áreas de oportunidad para mejorar el programa o la función en bien de una mejor educación.

² Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), (2018).

Los CIEES otorgan reconocimientos denominados Nivel 1 (a 5 o 2 años) y Nivel 2.

Dicho Organismo tiene como metodología para evaluar los programas educativos la elaboración de una autoevaluación, basada en un instrumento de trabajo que realizan miembros del programa a evaluar. Información que posteriormente es verificada in situ por integrantes pares académicos de otras instituciones y que son concededores de la disciplina y del subsistema educativo.

El proceso de evaluación de CIEES se lleva a cabo a partir de 4 ejes, 13 categorías y 68 indicadores como se indican a continuación³:

Tabla 1. Ejes, categorías e indicadores para la autoevaluación de programas de Educación Superior

EJE 1: Fundamentos y condiciones de operación
<i>Categoría 1. Propósitos del programa Misión y Visión</i>
<i>Categoría 2. Condiciones generales de operación del programa</i>
EJE 2: Currículo específico y genérico
<i>Categoría 3. Modelo educativo y plan de estudios</i>
<i>Categoría 4. Actividades para la formación integral</i>
EJE 3: Tránsito de los estudiantes por el programa
<i>Categoría 5. Proceso de ingreso al programa</i>
<i>Categoría 6. Trayectoria escolar</i>
<i>Categoría 7. Egreso del programa</i>
<i>Categoría 8. Resultados de los estudiantes</i>

3 http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/Metodologia_GAPES.pdf (2018)

EJE 4: Personal académico, infraestructura y servicios*Categoría 9. Personal académico**Categoría 10. Infraestructura académica**Categoría 11. Infraestructura física**Categoría 12. Servicios de apoyo**Categoría 13. Infraestructura para impartir educación no presencial***4.13.1. Infraestructura para impartir programas educativos a distancia**

- Indique el número de asignaturas que se imparten completamente en línea
- Enliste y describa cada uno de los recursos tecnológicos (software) en los que se imparten los cursos fuera del aula
- Describa todas las actividades que se pueden realizar en la interfaz desde los diferentes usuarios
- Describa la infraestructura de telecomunicaciones (hardware) que soporta la operación de los recursos tecnológicos
- Describa la organización del área que desarrolla, gestiona o da mantenimiento a los recursos tecnológicos y la interacción con las áreas pedagógicas
- Describa el procedimiento para conocer el nivel de satisfacción del usuario
- Valore si se cuenta con personal suficiente y capacitado para operar los recursos tecnológicos (software)
- Valore las mejoras que deben realizarse a la capacidad instalada
- Valore la rapidez y eficiencia para la resolución de los problemas técnicos reportados por los usuarios
- Lista de asignaturas que se imparten completamente a distancia

- Documento en word con liga de acceso al recurso principal y nombre de usuario y contraseña para ingresar como alumno
- Documento en word con liga de acceso al recurso principal y nombre de usuario y contraseña para ingresar como docente

4.13.2. Equipo de trabajo para el diseño y administración de programas educativos a distancia

- Indique datos y contacto del administrador de plataforma
- Describa las funciones, responsabilidades y atribuciones del administrador de plataforma
- Describa quiénes integran y como se organizan el trabajo del equipo de diseñar cursos de este programa
- Describa los espacios físicos en donde se concentran el recurso humano que opera el programa
- Describa el procedimiento para supervisar la adecuada interacción entre docentes y alumnos

4.13.3. Documentos técnicos y pedagógicos

- Enliste los documentos que definen: las funciones, características, responsabilidades y atribuciones de cada uno de los perfiles de usuario
- Enliste todos los materiales que utilizan los usuarios
- Describa el procedimiento para creación, revisión y actualización de materiales para la enseñanza e incluya el personal
- Valore el nivel de satisfacción de los usuarios de los materiales producidos para la enseñanza

II. Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C (ACCECISO)⁴

La evaluación para la acreditación es un proceso de revisión de los programas académicos y de su operación, con el fin de mejorar la calidad académica de las instituciones y de sus planes y programas.

Las etapas del proceso de acreditación son las siguientes: solicitud, autoevaluación, evaluación externa, dictamen y seguimiento para la mejora continua, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 1. Esquema del proceso de acreditación



Proceso de evaluación con fines de Acreditación, el Programa Académico de Licenciatura requiere:

1. Tener por lo menos una generación de egresado.
2. Disposición y compromiso con el Proceso de evaluación.
3. Enviar carta solicitud.
4. Firma de contrato correspondiente.

⁴ Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. 2018.

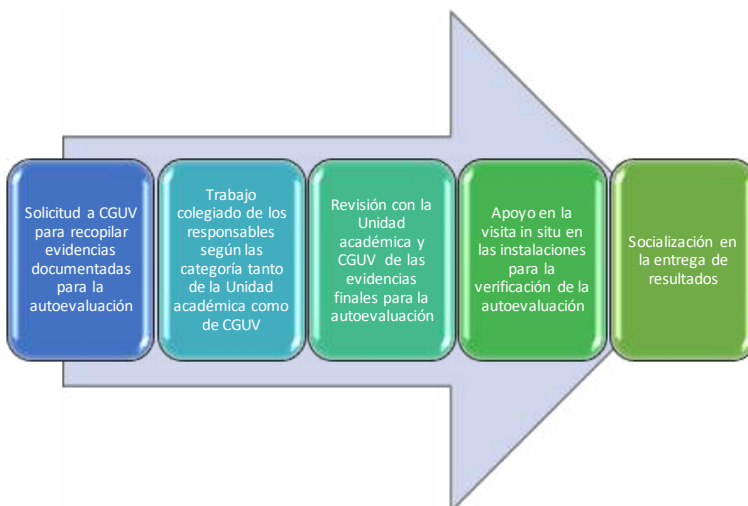
5. Apegarse a los lineamientos del proceso de evaluación
6. Realizar el pago correspondiente.
7. Entregar el informe de auto-evaluación (con sus respectivos anexos) del Programa Académico.

El proceso de acreditación se lleva a cabo a partir de 10 categorías, 49 criterios y 96 indicadores que son requisitado en los formatos correspondientes de la autoevaluación.

Proceso de acompañamiento para la evaluación de las Licenciaturas en la Modalidad a distancia de la Universidad Autónoma de Chiapas

Las unidades académicas son responsables de iniciar el proceso de Evaluación y/o Acreditación de los Programas de Estudio del nivel licenciatura, de acuerdo al organismo que ellos consideren pertinente y según el programa educativo a evaluar, mientras que la Coordinación de Universidad Virtual acompaña a para recabar la información pertinente conforme al servicio de apoyo que brinda en la modalidad no escolarizada, identificando que sea de utilidad para elaborar la autoevaluación correspondiente, además acompaña en la visita in situ de los pares académicos en las instalaciones de nuestra institución.

Figura 2. Esquema del proceso de acompañamiento para la Evaluación y/o Acreditación de los Programas de Estudio del nivel licenciatura de la Modalidad a Distancia en la UNACH



Fuente: Autoría propia Alfaro Pérez, Reyna. 2018.

Bajo el esquema anterior, las unidades académicas han realizado la solicitud de iniciar con los procesos para la evaluación por CIEES y acreditación por ACCECISO, para lograr la calidad para los planes de estudios que corresponden en este caso al Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES) con las licenciaturas en Desarrollo Municipal y Gobernabilidad y Gerencia Social; y para la Facultad de Humanidades Campus VI, la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación, respectivamente.

1. Descripción del proceso de apoyo para la Autoevaluación de CIEES

A. Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES)

En un primer momento, la unidad académica del Centro de Estudios para el Desarrollo municipal y Políticas Públicas (CEDES) para evaluar la Licenciatura en Gerencia Social y Licenciatura en Desarrollo Municipal Gobernabilidad solicitó en marzo del 2016 apoyo a la Coordinación de Universidad Virtual para obtener la información que apoyara a evidenciar los indicadores de la carpeta 13. Infraestructura para impartir educación no presencial.

La Coordinación de Universidad Virtual a través de la Coordinación de Educación a Distancia (CEDUCAD) en donde se administra la plataforma educativa insitucional, recabó la información en conjunto con su Departamento de Desarrollo Educativo para la Modalidad a Distancia y la Coordinación de Tecnologías de Información (CTI), requisitaron la categoría 13, la cual se entregó vía digital al CEDES para el tratamiento correspondiente, así mismo realizó una carpeta denominada: Evaluación CIEES que recopilaba la información que evidenciaba la documentación que podría requerirse para la visita in situ tal como: reglamentos, manuales, formatearías, expedientes de colaboradores, entre otros. Además de contar con el respaldo de los contenidos educativos en la plataforma de universidad virtual.

CEDUCAD, reunió en grupo de trabajo a los responsables de sus áreas de apoyo tal como Diseño Instruccional, Corrección de estilo, Diseño de Información, Sedes Académicas municipales, así como Acreditación, evaluación y seguimiento, con los cuales de manera conjunta elaboraban y recababan la información que evidenciaba los indicadores correspondientes a la categoría 13.



Foto 1. Revisión de avances de las categorías e indicadores de CIEES

Cada área de acuerdo a sus funciones y actividades redactaba el indicador correspondiente y evidenciaba a través de documentación y fotografías lo realizado con el programa educativo.



Foto2. Trabajo en conjunto con el CEDES para la elaboración de la autoevaluación.

La visita in situ por lo pares académicos de las licenciaturas en Gerencia social así como Desarrollo Municipal y Gobernabilidad se llevó a cabo del 9 al 11 de marzo de 2016. Ambas visitas se realizaron en las instalaciones del CEDES, en la Coordinación General de Universidad Virtual y en el Centro de Educación a Distancia (CEDUCAD).



Foto 3. Visita de los pares académicos en las instalaciones de CEDES

Los resultados obtenidos de ambas evaluaciones fueron favorables obteniendo el nivel 1 a dos años, el cual consta en el informe ejecutivo con número de control 16-7-20-058 y 14-7-20-317 fechada en julio de 2016 y emitidas por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, AC.

Para el 2017, el mismo Centro de Estudios, solicitó se evaluara el PE en Estadística y Sistemas de Información, para lo cual se entregó de manera digital las evidencias recopiladas de acuerdo al Eje 4 categoría 13 Infraestructura para impartir educación no presencial. Además, en reunión de trabajo se firmó la carta de confidencialidad de los documentos entregados para la evaluación, que contenía entre otros archivos magnéticos el respaldo de los guiones instruccionales del programa educativo, manuales actualizados, reglamentos y documentos oficiales para la modalidad., tal como señala la categoría correspondiente a la modalidad no escolarizada.

La visita in situ para el programa de LESI se llevó a cabo los días 8, 9 y 10 de noviembre de 2017 realizando el recorrido y entrevistas por las instalaciones de acuerdo a lo solicitado por los pares académicos designados por el CIEES para la corroboración de la información expuesta en la autoevaluación de dicho programa educativo.

Se está en espera del informe con el veredicto y recomendaciones pertinentes que considere el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, AC para establecer la ruta de trabajo para elevar la calidad educativa de dicho programa y realizar las acciones específicas en los procesos que concierne a CGUV.

B. Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y Seguridad (CECOCISE)

A principios de Julio de 2017 el CECOCISE solicitó una reunión de trabajo para iniciar los trabajos para la autoevaluación por medio del CIEES de la Licenciatura en Derechos Humanos. En agosto de 2017, se llevó a cabo la primera reunión conjunta entre personal de la Coordinación de Universidad Virtual y del CECOCISE, para coordinar las acciones para la evaluación de la Licenciatura en Derechos Humanos, iniciando los trabajos extensivos durante el mes de septiembre y octubre, elaborando los indicadores correspondientes la modalidad no escolarizada, que conciernen específicamente a los procesos de CGUV, además de recopilar las evidencias correspondientes que se enviarían de forma electrónica en la plataforma del CIEES.



Foto 4. Inicios de trabajo para la elaboración de la autoevaluación de LDH



Foto 5. Trabajo en conjunto con diferentes áreas del CECOCISE

La visita in situ por lo pares académicos de las Licenciaturas en Derechos Humanos se llevó a cabo los días 29 y 30 de noviembre, además del 1 de diciembre de 2017. En estas fechas se realizó en las instalaciones de la Coordinación General de Universidad Virtual, el recorrido y entrevista al personal que colabora en los procesos de la modalidad a distancia.

Se está en espera del informe de resultados junto con las recomendaciones que es emitida por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, AC para continuar con los trabajos de mejora continua y para elevar la calidad educativa de dicho programa.



Foto 6. Revisión de avances con los directivos de CECOCISE



Foto 7. Trabajo conjunto con la Dirección de Gestión de la Calidad, CECOCISE y Universidad Virtual.

2. Descripción para el proceso de Acreditación por ACCECISO

A. Facultad de humanidades

Los trabajos para el proceso acreditación por ACCECISO de la Licenciatura de Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación dio inicio con la solicitud de apoyo por parte del coordinador del programa para recabar la información correspondiente a al apartado del instrumento de evaluación ACCECISO 2013 en su categoría 9. Infraestructura y equipamiento.

En la reunión concertada con fecha de 7 de marzo de 2017 se realizó la entrega de documentación física y digital de acuerdo a los requerimientos del ACCECISO, tal como:

- a. El programa actual del módulo de Inducción, así como los propósitos y temáticas. Se entrega de manera impresa.
- b. La plantilla docente que participó en la última oferta educativa. Se entrega de manera impresa.
- c. Impresión de pantalla de cada una de las subcompetencias y producto final del módulo de inducción mostradas en la plataforma educativa. Se entrega de manera impresa.

- d. Modelo educativo que rige a la universidad virtual conformado por tres libros: Educación a distancia UNACH, El Aprendizaje a distancia en la UNACH y Modelo de inducción a la universidad virtual, se entrega digital.
- e. El Proceso de Gestión de la Asignatura Virtual PO-628-04. Se entrega digital.
- f. Guiones instruccionales del módulo I al VI en sus versiones original y de algunas unidades de competencias que se han rediseñado actualmente. Se entrega digital.
- g. 7 Fotografías del segundo foro de buenas prácticas donde participaron los docentes y egresados de la licenciatura en TICAE. Se entrega digital.

En posteriores reuniones de trabajo en conjunto con la Dirección de Gestión de la Calidad de la Secretaría Académica, se revisaron las carpetas correspondientes a la acreditación y se solicitaron nuevas evidencias, las cuales se conjuntaron con el apoyo de las áreas correspondientes del CEDUCAD para estar en condiciones de recibir en las instalaciones de la Facultad de Humanidades la visita in situ de los pares académicos por parte de ACECCISO.



Foto 8. Trabajos colegiados con los Coordinadores de Acreditación y del programa educativo de TICAE de Facultad de Humanidades



Foto9. Recorrido de las instalaciones de CGUV

El día 8 de mayo de 2018, se participó en la entrega del documento que acredita el programa de la Licenciatura de Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación así como el informe dictamen con las recomendaciones que tal organismo considera necesarios realizar en los próximos años.



Foto 10. Entrega de Documento e informe de Acreditación de la Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación por el organismo de ACCECISO C.A



Foto 11. Participación en la entrega del documento de acreditación

Conclusiones

Durante el apoyo brindado a las unidades académicas en los procesos de evaluación y acreditación de sus programas educativos, la Coordinación General de Universidad virtual ha obtenido como resultados de impacto los siguientes:

- Mejora de los procesos de los departamentos y áreas que conforman CEDUCAD.
- Certificación mediante la norma ISO 901 2015 de los procesos de Asignatura Virtual.
 - PO-628-04 Gestión de la Asignatura Virtual.
 - PO-628-05 Registro y validación de actividades y eventos de Educación Continua.
 - PO-628-02 Emisión de dictamen técnico.
 - PO-628-03 Servicio de internet.
 - PO-628-01 Conectividad.
- Mejora de los manuales de procedimiento de sus áreas, así como de los usuarios a la plataforma.

- Fortalecimiento en las capacitaciones para el personal docente como estudiantes.
- Socialización del proceso de Evaluación a través de la encuesta de opinión de estudiantes.
- Trabajos académicos conjuntos con las unidades académicas.
- Participación en trabajos académicos con la Dirección de Formación e Investigación Educativa para elaborar el modelo académico-educativo de la UNACH.
- Reingeniería de los procesos administrativos y académicos del Departamento de Gestión Escolar y vinculación educativa.
- Proceso del módulo de inducción a la modalidad a distancia.
- Adecuación de los contenidos del módulo de inducción.
- Delimitación de las funciones del personal que colabora en las Sedes Académicas municipales.
- Diseño de colegiado con las Unidades académicas del Reglamento para el Sistema Integral de Educación a Distancia.

Cada uno de estos logros ha permitido la Consolidación del trabajo en el Sistema Integral de Educación a Distancia dentro y fuera de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Referencias bibliográficas

- Gago Huguet, A. 2018. La Evaluación en la educación superior mexicana, recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res096/art5.htm>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), 2018. recuperado de <https://ciees.edu.mx/metodologia-de-evaluacion-para-programas-de-educacion-superior-2018-2/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) 2018. recuperado de: <https://www.copaes.org/acreditacion.php>

Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCESISO) 2018. recuperado de <http://www.acceciso.org.mx/>

Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior 2016. recuperado de: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/Metodologia_GAPES.pdf

Rediseño curricular: Excelencia académica para un desarrollo global

Rosario de Rivas Manzano

Gioconda del Cisne Riofrío Calderón

Lupe Beatriz Luzuriaga Peña

Yadira del Consuelo Suárez Córdova

Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL (Ecuador)

Resumen

La calidad es condición *sine qua non* cuando de educación se trata; sea cual fuere el nivel educativo, la educación implica un proceso de mejora y evaluación constante. En Ecuador, la puesta en marcha de una normativa que marca el camino hacia la construcción de una agenda común es la génesis de un cambio y transformación profunda, en donde la Educación Superior es la protagonista.

Todas las instituciones de educación superior del país, están inmersas en una reestructuración curricular, cuya intervención va, desde la alineación a una nomenclatura estandarizada, hasta cambios respecto a la organización del aprendizaje. Los proyectos de carrera generados implican el abordaje de elementos como: unidades de organización curricular, campos de formación del currículo y el planteamiento de actividades de aprendizaje.

El propósito del rediseño curricular es la reestructuración integral de las carreras de grado y programas de posgrado con el fin de garantizar pertinencia y calidad en la oferta en atención a la demanda social, el desarrollo de la ciencia y la globalización. El objetivo de este trabajo es exponer, de forma sucinta, la evolución del currículo, lo que se espera alcanzar y cómo se evaluará el rediseño a través de un análisis cualitativo de los proyectos curriculares de las carreras de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

Palabras clave: currículo, organización del aprendizaje, educación superior

Abstract

Quality is a sine-qua-non-condition when it comes to education, whatever the level of education is, education implies a process of improvement and constant evaluation. In Ecuador, the implementation

of a regulation that marks the way towards the construction of a common agenda is the genesis of a profound change and transformation, where Higher Education is the protagonist.

All institutions of higher education in the country are immersed in a curricular restructuring, whose intervention ranges from alignment to a standardized nomenclature, to changes in the organization of learning. The career projects generated involve the approach of elements such as units of curricular organization, fields of curriculum development and the approach of learning activities.

The purpose of the curricular redesign is the integral restructuring of graduate and postgraduate careers in order to guarantee relevance and quality in the offer, in response to social demand, the development of science and globalization. The objective of this paper is to present succinctly the evolution of the curriculum, what is expected to be achieved and how the redesign will be evaluated; through a qualitative analysis of the curricular projects of the Open and Distance Modalities.

Keywords: curriculum, learning organization, higher education

Introducción

En Ecuador a finales del año 2013 el Consejo de Educación Superior (CES), emite el Reglamento de Régimen Académico (RRA), normativa que tiene por objeto, “regular y orientar el quehacer académico de las instituciones de educación superior (IES) en sus diversos niveles de formación”; con base en el mismo, las universidades y escuelas politécnicas dieron inicio a un proceso de revisión de los proyectos curriculares que al momento se encontraban ofertando, a fin de unificar aspectos que la nueva normativa exigía. En este sentido la primera acción fue unificar la denominación de las carreras; es decir, alinearse a la nueva nomenclatura que el propio CES expidió para dicho fin.

Para afrontar este gran reto, el CES estableció talleres para socializar las directrices del rediseño curricular con la finalidad de que la organización curricular fuera innovadora; es decir, que integrara los conocimientos y las experiencias de aprendizaje para fortalecer la práctica pre profesional y el desarrollo de competencias, donde la práctica e investigación deben orientarse a atender los problemas y necesidades del contexto laboral en el que se desempeñarán sus profesionales.

El rediseño curricular en la UTPL se realizó mediante un equipo docente de cada carrera denominado, Equipo de Calidad que, bajo la dirección del Coordinador de Titulación y con el acompañamiento de un asesor pedagógico alcanzó el objetivo de rediseñar integralmente las carreras de grado, garantizando pertinencia y calidad en la oferta académica.

Desde esta perspectiva, el rediseño curricular de las carreras de la Modalidad Abierta y a Distancia (MAD) de la UTPL, se concreta en una propuesta de enseñanza aprendizaje coherente con la estructura curricular de la carrera, a través de la organización de contenidos y del trabajo que se realiza en cada período académico para lograr los resultados de aprendizaje esperados, incorporando la práctica de nuevas teorías de aprendizaje así como la utilización de tecnologías modernas y de metodologías acordes con los avances innovadores en el campo educativo. De ahí la importancia de evaluar estos procesos a fin de identificar los cambios que se requieran y determinar lineamientos para su actualización.

Acogiendo el compromiso de formación académica de excelencia la UTPL asumió este reto y con el trabajo en equipo y el esfuerzo institucional, en el período académico Abril – Agosto 2018, ofertó su primera carrera rediseñada *Tecnologías de la Información* y en el próximo período académico (Octubre 2018 – Febrero 2019) se implementará el rediseño curricular en el resto de la oferta académica.

Desarrollo

El rediseño curricular y sus elementos estructurantes

En 1918 Franklin Bobbitt escribió su obra *The Curriculum* que representó el inicio del estudio sobre este importante aspecto educativo, columna vertebral de toda educación. Desde ese entonces son muchos los autores que se han dedicado al estudio reflexivo sobre el mismo, señalándolo como un ámbito relevante en la educación tomando en consideración que este no es estático sino que, por el contrario, debe retroalimentarse de forma permanente. Johnson (1970), señala que el currículo, más allá de experiencia, es resultado de la enseñanza. Precisa que los resultados a obtenerse corresponden a una estructura previa que apunta al resultado del aprendizaje; más allá de las actividades y los materiales, el currículo establece los fines. Sacristán (1995), define el currículo como el plan eminentemente de cultura, cultural, social, política administrativamente condicionado,

que rellena la actividad escolar, y que se materializa dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. Gvartz y Palamidessi (1998), plantean que el currículo no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El currículo depende de la forma en que se organizan las prácticas educativas según corresponde a cada país. De las citas referidas nos remiten a un currículo como resultado, como fin y como elemento esencialmente cultural, para alcanzar los objetivos. Para Arellano (2016) el diseño curricular permite especificar y concretar los fines y propósitos de la educación teniendo en cuenta los contextos socioculturales y las necesidades de las personas para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, “facilita a las instituciones educativas la elaboración concreta, acertada y bien dirigida de sus propuestas de programas y planes de estudio a nivel requerido”. (p. 2)

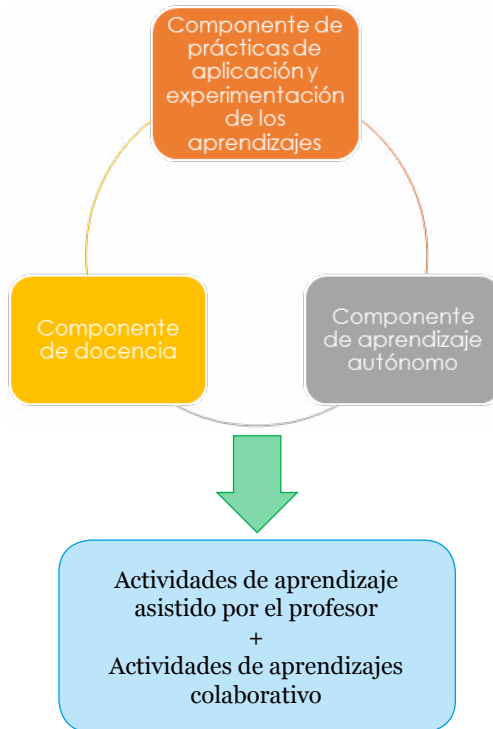
En cualquier nivel educativo el diseño curricular es indispensable y de gran relevancia; de ahí que es responsabilidad estatal emitir las políticas respecto de su abordaje para que se realice un proceso efectivo que suponga conseguir el éxito en el nivel o modalidad educativa correspondiente. Bajo este precedente las instituciones de educación superior acogen los lineamientos que marcan el camino y también el horizonte de lo que se espera en un proceso de aprendizaje y que debe responder a la integralidad del sistema, a la excelencia educativa y a la globalización de la práctica educativa. La universidad en el caso que nos ocupa, debe garantizar una adecuada armonización de todos los elementos del currículo para responder a la sociedad con profesionales que aporten al desarrollo de la sociedad.

Una vez que se ha determinado la importancia del currículo y la necesidad de que todo esté debidamente articulado, es preciso trabajar en su diseño en donde se reflejará la integración de los elementos bajo una estructura propia. Precisamente sobre los elementos curriculares, conviene destacar el aporte de Casanova (2012), quien señala las competencias, sean estas básicas o para la vida, como el elemento más novedoso. Respecto al diseño del currículo estudiosos como Díaz-Barriga (1990) detalla que el diseño está referido a la estructura y a la organización sea a través de fases o elementos que se dirige a la solución de problemas, por lo que comprende las fases y etapas de la estructura del currículo. Sobre el mismo aspecto Cortijo y Gaibor (2015) afirman que el diseño curricular, dentro de un sistema de competencias, es el elemento articulador de los resultados de aprendizaje, que está en relación directa con los requerimientos de la sociedad, según

corresponda al nivel de formación. Como ya se ha dicho el término diseño va enfocado a la estructura que define cómo ha de alcanzarse los resultados esperados que, sin lugar a dudas, involucra una visión integral.

Con el propósito de innovar, de mejorar la calidad educativa y proyectar la formación en el nivel superior hacia un desarrollo global, se da paso al rediseño curricular, que ha llevado a las instituciones de educación superior a no permanecer ajenas a procesos de innovación educativa; es por ello que, con el rediseño curricular, se ha dado un salto que conlleva articular el currículo de una forma diferente a fin de que potencie el aprendizaje significativo en los estudiantes, asumiéndose al currículo como un factor clave e innovador para el éxito de un sistema educativo, porque marca el camino hacia dónde debe dirigirse el proceso de aprendizaje garantizando, como se ha señalado, la pertinencia y calidad de la oferta académica desde una visión global.

Para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje determinados en el plan curricular y contribuir significativamente al perfil de egreso definido y, con ello, asegurar la calidad y la excelencia académica, los proyectos de carrera contemplaron los elementos determinados por el Consejo de Educación Superior (CES), en el Reglamento de Régimen Académico (2013), que han ido estructurando el rediseño curricular; es así como en las actividades de aprendizaje se contemplaron tres componentes:

Gráfico 1: Componentes de las actividades de aprendizaje

1. *docencia*, que comprende actividades asistidas por el profesor y actividades de aprendizaje colaborativo; es decir, en este componente se da paso a la interacción con el profesor a través de las tutorías sean estas síncronas o asíncronas.
2. *prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes*, que se consideran actividades académicas y se desarrollan en diversos entornos de aprendizaje, mediante una planificación de actividades que lo llevan al estudiante a poner en juego el uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnico instrumentales, actividades que son evaluadas por el profesor.
3. *aprendizaje autónomo* que realiza el estudiante de forma individual e independiente; las actividades que se proponen dentro de este componente son diseñadas y planificadas por el profesor; para su ejecución el estudiante cuenta con la orientación y directrices del profesor con lo cual se busca que este alcance los resultados de aprendizaje que fortalezcan el perfil de egreso de la carrera.

En cuanto a la estructura curricular y para garantizar el proceso de aprendizaje, se consideró unidades de organización curricular y campos de formación del currículo.

Las unidades de organización curricular permiten ordenar las asignaturas de acuerdo al nivel de aprendizaje en cada período académico, a través de la articulación de conocimientos de forma gradual; estas unidades son: *básica* que procura introducir al estudiante en el aprendizaje de las disciplinas, metodologías e instrumentos que sustentan la carrera y en la contextualización de los estudios de la profesión. Las asignaturas que están dentro de la *unidad profesional* pretenden que el estudiante adquiera las competencias del campo y área de actuación de la carrera, combinando la teoría con la práctica preprofesional, mientras que las asignaturas que están dentro de la *unidad de titulación* permiten validar académicamente las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje, cuyo resultado final es el desarrollo del trabajo de titulación o la preparación y aprobación de un examen de grado de carácter complejo.

En cuanto a los campos de formación del currículo, son formas de clasificación de los conocimientos necesarios para que el estudiante desarrolle el perfil académico y profesional. La distribución de los conocimientos se ha organizado de manera progresiva en función de sus propósitos, objetivos y problemas de estudio de la carrera, a través de la clasificación de asignaturas en los cinco campos de formación: fundamentos teóricos; praxis profesional; epistemología y metodología de investigación; integración de saberes, contextos y cultura; y comunicación y lenguajes.

Gráfico 2: Estructura del programa formativo – unidades de organización curricular y campos de formación del currículo

Unidades de organización curricular Art. 18	Campos de formación del currículo Art. 20					Total horas ciclo	Total Asignat. ciclo	
	Fundamentos teóricos	Praxis profesional		Epistemología y metodología de la investigación	Integración de saberes, contextos y cultura			Comunicación y lenguajes
		Cátedra Integradora	Práctica pre profesional					
Básica						800	6	
						800	6	
						800	6	
Profesional						800	6	
						800	6	
						800	6	
Titulación						800	6	
						800	6	
						800	6	
						Total	7200	54

En el campo de formación *Fundamentos teóricos* se han agrupado las asignaturas que le permiten al estudiante abordar los conocimientos de los contextos, principios, lenguajes y métodos de las disciplinas en las que se fundamenta la profesión.

El campo de formación *Praxis profesional*, a través de las distintas asignaturas se da lugar a la integración de conocimientos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de la formación profesional. En este campo se incluye las prácticas pre profesionales y su sistematización.

Otro campo de formación importante es *Epistemología y metodología de la investigación* en el cual, a lo largo de la carrera, se integra los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento de la profesión; el estudio de estas asignaturas genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de la profesión. El trabajo de titulación se contempla en este campo de formación.

Integración de saberes, contextos y cultura es el campo de formación que comprende diversas asignaturas que aportan con perspectivas teóricas, culturales y de saberes, con las cuales se complementa la formación profesional pues se aborda la educación en valores y en derechos ciudadanos, se estudia la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país y el mundo. Los itinerarios académicos planificados por las carreras se incluyen dentro de este campo.

El último campo de formación es *Comunicación y lenguajes* en el que se reúnen las asignaturas que permiten el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital. También incluye asignaturas que buscan el dominio de la ofimática y opcionalmente, de lenguas ancestrales.

Así también, otro de los elementos que se incorporó en determinados ciclos de las mallas curriculares, son las *Cátedras integradoras*, las cuales establecen, de manera interrelacionada, la base del aprendizaje planificado, garantizando el desarrollo de la práctica pre profesional; estas cátedras integradoras deben orientar el proyecto integrador de saberes y, por tanto, el trabajo de titulación. Las prácticas pre profesionales están vinculadas a la cátedra integradora.

El *Proyecto integrador de saberes* es un elemento más que compone la estructura curricular y se concibe como una estrategia metodológica

y evaluativa de investigación, direccionada al planteamiento y solución de problemas relacionados con la práctica profesional; además proporciona la orientación o direccionamiento teórico–metodológico para la integración de las asignaturas en el ciclo académico; es en este proyecto integrador de saberes donde se evidenciará el avance en el proceso de formación del estudiante.

En la estructura curricular los *itinerarios académicos* se constituyen en otro elemento; son trayectorias de aprendizaje que corresponden a la formación complementaria del estudiante a través de un grupo de asignaturas que constituyen una parte integrante del currículo; se muestran como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades específicas de acuerdo a sus preferencias.

De lo referido se observa que el rediseño curricular marca un antes y un después en la educación superior de Ecuador a raíz de la normativa establecida para el efecto y la Universidad Técnica Particular de Loja, en función del modelo educativo y pedagógico, ha establecido directrices a las carreras para abordar el rediseño según las bases que la definen dentro de su visión y misión institucional.

Estado actual del rediseño curricular en la MAD

Una vez que se ha completado el proceso de elaboración de los proyectos en cada una de las carreras y luego de una profunda revisión entre equipos de la institución y técnicos del CES, finalmente tenemos como resultado la aprobación de 17 carreras en la Modalidad Abierta y a Distancia faltando únicamente la carrera de Gestión Ambiental la cual, en este momento está en etapa final de revisión. Para evidenciar el trabajo realizado en el rediseño en el siguiente gráfico se expone las carreras aprobadas y que se pondrán en vigencia a partir del período octubre 2018 - febrero 2019, con excepción de la carrera de Tecnologías de Información, cuya oferta inició en el periodo académico de abril agosto 2018.

Gráfico 3: Carreras aprobadas en la Modalidad Abierta y a Distancia - UTPL



Conclusiones

- La socialización de la propuesta pedagógica reflejada en el rediseño curricular debe ser la acción previa a su implementación procurando con esto que los docentes planifiquen sus asignaturas amparados en el enfoque metodológico sobre el que se estructuró el rediseño.
- La ejecución del rediseño curricular conlleva a generar espacios de capacitación y actualización en el equipo docente, para dar paso a una planificación correcta de contenidos, al uso y aplicación de diversas estrategias metodológicas que contribuyan en el proceso de aprendizaje.
- El proceso de aprendizaje debe fortalecerse incorporando metodologías activas, potenciando la participación del estudiante como el centro de este proceso de forma constructiva, puesto que se trata de una enseñanza contextualizada en problemas del mundo real en el que el estudiante se desarrollará en el futuro.
- Los procesos de aprendizaje deben fundamentarse en la investigación-acción educativa que al ser una forma de investigación auto reflexiva, permite detallar todas las actividades que realizan los docentes y estudiantes respecto al hecho educativo. Las actividades que se ejecuten tendrán como fin identificar las estrategias de acción adecuadas a ser

implementadas, las mismas que en la marcha deben sujetarse a procesos de observación, reflexión y mejora.

- La evaluación interna y externa del currículo en las instituciones de educación superior son procesos que deben realizarse en un determinado espacio y tiempo con visión de mejora, en relación con su entorno y demandas del medio, sustentado en procesos de planificación y gestión institucional, perfil de egreso, plan de estudios (malla curricular), plan docente y evaluación del rendimiento académico.
- Los resultados de la evaluación evidenciarán la necesidad de reestructurar los planes docentes buscando otros elementos y metodologías activas, iniciativa que surge con el propósito que los estudiantes adquieran un aprendizaje que comprenda, no sólo el conocimiento específico de la asignatura, sino además numerosas capacidades y destrezas que no podrían desarrollarse si el profesorado utiliza exclusivamente una metodología tradicional.
- Para el logro de los resultados de aprendizaje que están definidos en función del perfil de egreso de la carrera se requiere contar con planes docentes que se caractericen por ser dinámicos en los que se la práctica de nuevas teorías de aprendizaje sea una constante, así como la utilización de tecnologías modernas y de metodologías acordes con los avances en el campo educativo.

Referencias Bibliográficas

- Arellano Avila, A. (2016). Concepción del Currículo. Universidad Pedagógica Nacional, Acapulco – Guerrero. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/antecedentes-historicos-del-origen-evolucion-del-curriculum/>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Consejo de Educación Superior del Educador. CES (2013). Reglamento de Régimen Académico. Consultado el 20 de abril de 2018 de http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/

[codificacin%20del%20reglamento%20de%20orgimen%20acadmico.pdf](#)

Cortijo, R. Gaibor, M. (2015). *Premisas para el diseño curricular en la educación superior*. Quito, Ecuador: Editorial Jurídica del Ecuador.

Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de Diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique

SOCIO COLABORADOR



INTERNATIONAL
COUNCIL FOR OPEN AND
DISTANCE EDUCATION

ACOMPANIAMIENTO INSTITUCIONAL



Organización
de los Estados Unidos
de América y el Caribe
en América Latina y el Caribe



CRES
2018

El Encuentro Mundial
de Educación Superior
2018
Buenos Aires
Argentina

AVAL INSTITUCIONAL



Organización
de los Estados Unidos
de América y el Caribe
en América Latina y el Caribe



AVAL ACADÉMICO



UNAM



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



UnADM
Universidad Abierta y a
Distancia de México



UNLADECH
UNIVERSIDAD CATOLICA LOS ANGELES
CHIBABOTE

CON EL AUSPICIO DE:



CALED-UTPL

Teléfono: 593 7 370 1444, ext.: 2238

www.caled-ead.org

San Cayetano Alto

Código Postal: 11-01-608

Loja – Ecuador