

Retos

Análisis

Casos

Experiencias

Propuestas

Desafíos



Academia

Investigación

Vinculación y extensión

Innovación



Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe

Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe

Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe

La presente publicación fue coordinada conjuntamente entre la Secretaría Ejecutiva del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y Virtual Educa a través del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe.

Director Ejecutivo del CALED

Rector de la UTPL

José Barbosa Corbacha

Secretario General de Virtual Educa:

José María Antón

Editores:

Mary Morocho Quezada, CALED

Claudia Rama, Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe

Coordinación:

CALED, Albania Camacho - Corina Valdivieso

Autores:

Jucimara Roesler, Dénia Falcão de Bittencourt, Juliana da Silva Dias, María Josefa Rubio, Cecilia Alexandra Santana Estrada, Esteban Añas Monge, Juan Meléndez Alica, Eduardo Avalos Lira, Adriana Margarita Meza Meza, Francisco Cervantes Pérez, José Pedro Rocha Reyes, Francisco Javier Chávez Maciel, Ana Ma. Bañuelos Márquez, Henry Chero Valdivieso, Cristina Contera Ríos, Iramá García, Rosa Eugenia Amaro, Rosanna Chacón Amaro, Magdalena Cruz, Claudio Antonio Rama Vitale

Revisado por:

Claudio Rama

SEDE CALED y UTPL

Universidad Técnica Particular de Loja

San Cayetano Alto. Av. Marcelino Champagnat

Loja - Ecuador

Apdo. Postal 11-01-608

Teléf. 593 7 970 1444, exts: 2235, 2238, 2239

Correo electrónico: info_caled@utpl.edu.ec

SEDE VIRTUAL EDUCA

Secretaría General Organización de los Estados Americanos (OEA)

1889 F St. NW Washington, D.C. USA

Tel. - +(1) 202 657 4035

e-mail: jmanton@virtualeduca.org

© UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

 Ecuador 3.0 By NC ND

Diagramación, diseño e impresión:

EDILLOJA Cia Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediljoja.com.ec

ediljojainfo@ediljoja.com.ec

Loja-Ecuador

Primera edición

ISBN- 978-9942-08-724-9

@ UTPL

@ VIRTUAL EDUCA



Esta versión impresa ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons Ecuador 3.0 de reconocimiento -no comercial- sin obras derivadas; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales ni se realicen obras derivadas. <http://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ec/>

Junio, 2015

300 ejemplares

Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe



Índice

Introducción.....	7
Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia.....	9
Claudio Rama	
Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância: Análise dos Indicadores do MEC	17
Dênia Falcão de Bittencourt Jucimara Roesler Juliana da Silva Dias	
Educación Virtual, un Reto para la Acreditación y el Aseguramiento de Calidad en Centroamérica.	46
M.Sc. Esteban Arias Monge.	
“Algunas reflexiones para la construcción de una regulación específica para el aprendizaje a distancia y en línea en el Ecuador”	75
Cecilia Santana E.	
Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia	86
María Josefa Rubio Gómez	
La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México.....	102
Francisco Cervantes Pérez Ana Ma. Bañuelos Márquez Francisco Javier Chávez Maciel José Pedro Rocha Reyes	
La Acreditación de Programas Académicos en la Educación Superior Virtual y a Distancia: Algunos Problemas Frecuentes para una Evaluación Exitosa.....	131
Dr. Eduardo Ávalos Lira Mtra. Adriana Margarita Meza Meza	

La Evaluación de la Educación a Distancia en El Perú.....	163
Henry Chero Valdivieso	
Las evaluaciones de la educación a distancia en Puerto Rico: Avanzando, poco a poco	177
Dr. Juan Meléndez	
“Un modelo posible de evaluación de la calidad en educación a distancia. Estrategia y análisis de resultados”	196
Dra. Magdalena Cruz.	
Evaluación de la Educación Superior Virtual en Uruguay: Situación Actual y Perspectivas....	235
Dra. Cristina Contera	
Avances en la construcción del referente teórico para la valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) en el contexto universitario.....	253
Dra. Rosanna Chacín Amaro (UCV)	
Dra. Rosa Eugenia Amaro (UCV)	
Dra. Irama F. García V. (UCV)	

Introducción

La educación a distancia se ha ido desarrollando y conceptualizando a través de los años, sus múltiples áreas han sido objeto de la mirada de académicos, instituciones y organismos de educación superior; los recursos de aprendizaje, tecnologías, redes, formación de sus docentes y otros, se han constituido en espacios de reflexión que al tiempo que han develado sus características y dinámicas han permitido múltiples hallazgos.

Es en este contexto que la evaluación y la acreditación de la educación a distancia constituyen uno de los temas claves de esta modalidad de estudios y también ha sido objeto de múltiples preocupaciones. Ello ha sido resultado de una comprensión, empírica y teórica, que los viejos instrumentos y mecanismos no logran poder evaluar con precisión y objetividad y por ende tampoco acreditar a modalidades estructuradas bajo nuevos paradigmas.

Este libro pone el acento en los problemas, tanto en diferencias y polémicas con diversos enfoques, así como dudas y ambivalencias, sobre las características que debería tener la evaluación y la acreditación de la educación superior a distancia, pues si consideramos que un “problema” es una contradicción desfavorable entre “lo que es” y “lo que debe ser” y como tal es un tema que espera una solución; es a través de los distintos modelos, criterios, factores, indicadores y prácticas de los sistemas de evaluación que se pretende dar alternativas de solución; algunos ejemplos de estos modelos de evaluación son los desarrollados por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia –CALED- como el modelo de evaluación de programas de pregrado a distancia y el modelo de evaluación de cursos virtuales de formación continua, modelos que han sido consensuados por diversos expertos en educación superior a distancia que representan a las instituciones que forman parte del Instituto; desde esta perspectiva es necesario mencionar también la existencia de las Tarjetas de Puntuación (SCCQAP) diseñadas con el propósito de medir y cuantificar elementos de calidad dentro de los programas de educación en línea, elaboradas por el Online Learning Consortium (OLC), una de las principales organizaciones de los Estados Unidos de América dedicada a

la integración de la educación online en la educación superior, cuyo modelo ha tenido ya una primera experiencia de la evaluación de la modalidad a distancia para los programas de nueva creación de instituciones de Educación Superior Particulares mexicanas.

Dentro de este contexto cada uno de los diversos artículos escritos en este texto buscan responder y resolver dudas e interrogantes en relación a los procesos de evaluación y acreditación que se realizan en determinados países, mediante distintas experiencias de casos, prácticas específicas en ejecución por universidades o sistemas, modelos nacionales de política pública así como reflexiones conceptuales que surgen desde diversos lugares de América Latina y propenden contribuir a una mejor comprensión, arrojando luz y perspectivas para el análisis de la evaluación de la educación superior a distancia. De manera general el libro permitirá al lector interesado realizar un estudio comparativo de la problemática existente en los distintos países así como una mejor comprensión de los procesos de evaluación en curso en la región, que apuntan a construir mejores sistemas de información y análisis para develar y promover una modalidad de educación a distancia cada vez más importante para los sistemas nacionales de educación superior en la región en términos de su aporte en equidad, cobertura y calidad.

José Barbosa Corbacho
**RECTOR UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA
DIRECTOR EJECUTIVO DEL CALED**

José María Antón
**SECRETARIO GENERAL DE VIRTUAL
EDUCA**

Claudio Rama
**OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN
VIRTUAL
VIRTUAL EDUCA**

Mary Elizabeth Morocho
**INSTITUTO LATINAAMERICANO Y
DEL CARIBE DE CALIDAD EN ESaD**

Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia.

Claudio Rama

Evaluar y acreditar, es definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio, y ello al tiempo implica definir tanto valores y conceptos, como umbrales y tipologías. Es un proceso con esos dos momentos que pueden ser diferentes o estar hilvanados. Inicialmente la evaluación era autónoma como mero diagnóstico situacional hecho por propios o terceros. Actualmente paso a ser dos pasos donde la evaluación es con miras a acreditar en algún rango de tipologías predefinidas.

La comprensión de los fenómenos sociales desde la modernidad se ha basado en definir métodos con relativa rigurosidad científica para interpretar las características de lo que se presente evaluar, pero que ello no se reduce meramente a conocer el objeto de estudio, sino que se propende a que ello busca mejorar, cambiar su estatus por otro futuro mejor. Evaluar en tal sentido es algo asociado a conocer, y por ende entra en el cómo se construyó y el cómo es. Devela el pasado y el presente, pero a la vez, remite a un futuro deseado, remite a un cambio a partir de establecer la línea de base del presente. Sin embargo, construir y planificar plantea inmediatamente la complejidad de proyectar futuros, a la imprevisibilidad que ello tiene en un mundo caracterizado por la expansión del conocimiento, a la incertidumbre de lo que no sólo no se conoce lo que vendrá, sino que no se puede lograr conocerlo a cabalidad.

Más allá de ello, evaluar tiene la complejidad de determinar cuáles son las dimensiones significativas de lo real que permitan comprender la síntesis, en tanto los fenómenos sociales, y sin duda entre ellos los educativos, tienen multiplicidad de dimensiones, factores, variables y subcomponentes que generan enormes cantidades de datos e informaciones. Por ello, la comprensión de una realidad social exige conceptos y categorías para definir cuáles son los datos

Claudio Rama

relevantes para describir e interpretar el objeto de estudio. La información útil es cada vez más compleja en sociedades sobre informadas (Revel). Los conceptos previos, sirven para delimitar las características relevantes y también para ordenar los datos y seleccionar, dada la sobre producción de información que caracteriza y define a los tiempos actuales. Sólo con ellos, es que los datos se organizan y ordenan para transformarse en información. Sólo gracias a los conceptos, hipótesis, axiomas, teorías interpretativas o supuestos de investigación, es que el relevamiento de tipo diagnóstico, la acumulación de datos y la producción de información, adquiere relevancia y coherencia explicativa.

La evaluación, debe medir el fenómeno universitario en su globalidad, en su complejidad, en su movimiento, en su articulación e interdependencia, y ello requiere no miles de datos fragmentados sino informaciones que sistematicen, relacionen y organicen esos datos y que releven en forma pertinente. La ausencia de selectividad, de jerarquización, de agrupamientos significativos hace incomprendible los fenómenos actuales por su carácter complejo y facilita políticas fragmentadas y puntuales que pierden de vista la magnitud integral de lo real. La relevancia de la información, la información pertinente (Shanon), la información útil (Mashlup), sin embargo es siempre subjetiva y va a depender del observador y del objetivo deseado. Solo el saber da sentido a la gestión de la información al ordenar los datos (Luhmann).

La educación superior es cada vez más un fenómeno social complejo, sistémico y multidimensional difícilmente asible y que para su interpretación requiere sistemas de información y conceptos y categorías relevantes, sustentados en paradigmas con relativa sustentación empírica y conceptual. Así, la lógica de la evaluación es medir, dimensionar, ponderar y valorar los aspectos más determinantes de una realidad universitaria específica pero a la vez sistémica y compleja. Es un proceso que propende a generar información y que a la vez permite clasificar e insertar dicho diagnóstico en tipologías y categorías específicas. El pensamiento siempre se basa en categorías y la información revelada no es el fin último sino que ella además permita ubicar el objeto analizado en una determinada clasificación o tipología, y que al tiempo ello sea la base de la identificación diagnóstica de una línea de base de donde está la institución, la

carrera o el programa, con miras a formular políticas de mejoramiento e identificar objetivos y metas a alcanzar.

La información, los conceptos y las tipologías, son la base de los planes que no existen sin ella. Sólo es posible mejorar sobre la base de diagnósticos del funcionamiento, sobre líneas de base de los aspectos más relevantes que caracterizan a la realidad. En esta argumentación, se torna menester definir cuáles son los aspectos más relevantes de la educación a distancia. Primero corresponde aclarar que la educación, y aún más, la educación a distancia, no son los ejes relevantes de una evaluación, sino que ellos son los objetos indirectos de la evaluación, y que el centro de la evaluación deben ser los aprendizajes significativos, y que es recién a partir de éste, que a la vez se puede evaluar la utilidad y eficacia de los insumos y de los procesos. Estos solo tienen significación en función de cómo contribuyen a lograr mejores aprendizajes.

La cantidad y calidad de tutores y profesores, los recursos de aprendizaje, los tiempos pedagógicos, los centros de apoyo, las plataformas, las formas de las evaluaciones, la formación de los docentes, los niveles de interacción, las prácticas, los currículos, las formas de gestión institucional o las interacciones y las misiones de las instituciones, son los insumos, los factores que impactan y determinan los procesos, que finalmente se expresarán en aprendizajes. Sin aquellos este no se alcanza, pero ellos sólo tienen razón de ser, en función de los aprendizajes y las capacidades creadas. Sin embargo, aún así, los aprendizajes no valen por sí mismo, sino en referencia a otros elementos. Así, sólo tienen sentido los aprendizajes en relación a su pertinencia con el mundo del trabajo. Igualmente tampoco los aprendizajes tienen sentido sino remiten y se engarzan a conocimientos actualizados. En esa línea podríamos seguir y agregar por ejemplo, que los aprendizajes sólo son tales si incluyen la capacidad de leer críticamente los propios conocimientos y a la creación de capacidades de investigación y de creación de nuevos conocimientos. Ello va ampliando la pertinencia de los aprendizajes a la articulación al mundo del trabajo a través de las competencias. Pero, siguiendo y ampliando este razonamiento, tampoco tienen sentido los aprendizajes sino están correlacionados con los procesos de enseñanza que buscaron crear esas capacidades. No se pueden evaluar los aprendizajes sin

soportarse en las competencias, ya que cada vez más, la educación propende a crear capacidades y no meramente transferir información. Igualmente es meridianamente claro que tampoco se pueden evaluar los procesos educativos ni los aprendizajes sin soportarse en la validez de los conocimientos y en su nivel de actualización. En esta línea de pensamiento los sistemas de evaluación miden al aprendizaje por la enseñanza y a la enseñanza por el aprendizaje. Se evalúa a ambos, y en este contexto la acreditación está dada no por un umbral en abstracto definido por los conocimientos, sino por la articulación entre ambos polos de la dinámica de construcción de capacidades y capital humano.

El carácter complejo y sistémico de la cuestión educativa amplía el panorama y coloca el acento de la evaluación en general en varios pilares articulados: en los conocimientos que les dan sustentación epistemológica, en los procesos educativos que permiten la creación de aprendizajes, en los aprendizajes efectivos que se constituyen en los resultados de la enseñanza y también en las pertinencias que le dan coherencia y utilidad a esos aprendizajes. No hay evaluación pertinente sino se articula la enseñanza con el aprendizaje, los conocimientos con las pertinencias, los trabajos con los saberes, el presente con el futuro.

Tales enfoques han ido llevando los paradigmas evaluativos desde el enfoque centrado en la educación, de éste a un enfoque que lo articula a los conocimientos, y de allí a la valorización de la pertinencia del proceso de enseñanza para derivar a un enfoque centrado en aprendizajes significativos, en las competencias efectivas, en el marco de un pensamiento centrado en el sujeto educativo. Ha sido un continuo de pasos desde conocimiento – educación – aprendizaje y pertinencia, que ha ido cambiando las formas concretas de la evaluación universitaria, cada vez más estrechas al mundo del trabajo, a la renovación del conocimiento y a las transformaciones pedagógicas.

Este enfoque educativo de la evaluación es sustancial para todas las modalidades. Sin embargo, la educación a distancia implica una lógica educativa que se centra en el aprendizaje autónomo, que no sólo otorga necesariamente una mayor intensidad en la evaluación de los resultados frente a la evaluación

de insumos y de los procesos de enseñanza, sino que integra a un nuevo elemento cada vez más importante en los aprendizajes como son los recursos pedagógicos, las tecnologías interactivas, las infraestructuras donde se asientan las comunidades de aprendizaje como componentes crecientemente más importantes en la educación y en el aprendizaje y por ende en la evaluación.

Bajo estas modalidades, aún más que bajo la educación presencial donde el profesor o el libro tienen un rol destacado, las mediaciones tecnológicas, didácticas, pedagógicas, o socioculturales, en el proceso de enseñanza son determinantes en el aprendizaje. Como sostenía Mc Luhan, el medio es el mensaje, y en ello las intermediaciones educativas e informacionales, son los ejes crecientes del aprendizaje social. Y estas intermediaciones, cada vez más diversas y amplias, otorgan un nuevo rol a las redes asociativas de las comunidades diversas de aprendizaje. Se aprende en un entorno, el cual es a la vez cada vez más amplio y su cobertura marca el grado del aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje están cambiando con la evolución de las transformaciones en las tecnoestructuras de las intermediaciones e interacciones sociales. Del aula, a la institución, de esta a la comunidad y de esta a las redes digitales, ha sido un proceso de complejización y profundización del aprendizaje, pero que siempre se corresponde a una ampliación de las comunidades de aprendizaje en las cuales se producen interacciones mediadas por tecnologías.

El aula, la escuela diríamos, más aún la institución escolar, ha sido el gran invento de la modernidad para permitir los aprendizajes al acotar y regular las mediaciones, definir y recortar a los actores educativos, establecer los objetivos a través del currículo, identificar los insumos para lograr los resultados y realizar las evaluaciones para medir el logro. Es una derivación de la familia como el primer ámbito histórico de la transferencia de información y degeneración de capacidades, en el nuevo mundo de la expansión poblacional y del trabajo asalariado. Ello ha ido variando. El aula actualmente está más inserta en lógicas de institución y estás a su vez en comunidades culturales, geográficas, sociales o económicas. Finalmente, aulas, instituciones y comunidades, son parte de redes y éstas crecientemente se constituyen como redes digitales y cada vez más amplias (Castells). ¿Qué se debe evaluar entonces, la familia, el aula, la institución, la

comunidad o las redes globales de esas comunidades anteriores? ¿No es acaso verdad que se vive en el dilema de evaluar programas o instituciones, aulas o sistemas? ¿Debemos centrarnos en evaluar las tecnologías y las mediaciones?

Sin duda, hay una transición y evolución de la importancia de las comunidades de aprendizaje. La familia ha perdido protagonismo, así como el aula, la institución o la comunidad frente a las redes y entre ellos destacadamente las que crean los medios de comunicación o las múltiples interacciones sociales. Igualmente, de la tiza al libro, al recurso de aprendizaje o a la simulación digital del aprendizaje autónomo, hay fuertes cambios tecnológicos en el contexto de la expansión casi infinita e incontrolable del conocimiento.

En este contexto, cabe volver a la pregunta y el problema inicial. ¿Que evaluar? ¿Cuales son los indicadores más importantes para hacer el diagnóstico de los aprendizajes? ¿Cuál es la comunidad de aprendizaje más importante? La dinámica de respuesta avanza en la dirección de incorporar multiplicidad de factores, variables e indicadores que ponderen conocimientos, procesos, aprendizajes, entornos y tecnologías y que asuman la diversidad de comunidades de aprendizaje. Es un proceso de construir más indicadores, articulando todos esos componentes, en un camino de complejización de datos e informaciones para develar la realidad. Ello deriva en una evaluación multivariable que incorpora el riesgo de inhibir la innovación, de complejizar y burocratizar los procesos de evaluación, de ver el bosque y perder las especificidades de los distintos modelos educativos que valorizan unos factores en el aprendizaje en detrimento de otros, y que a la vez seleccionan estudiantes, competencias y objetos del aprendizaje y que indirectamente simplifican, homogenizan y restringen la diversidad. El formato de incorporación de multiplicidad de componentes, finalmente deriva en una fórmula compleja, múltiple y que integra decenas de variables sobre la base de un relativo paradigma conceptual de que la calidad es una variable compleja y multifactorial que requiere de cientos de indicadores y controles de estándares de cumplimiento.

En este contexto, tal vez valga la pena retomar como centro el aprendizaje, para pasar a sistemas más simples que se concentren en la variable más importante de la educación que es sin duda el aprendizaje, y que sólo puede ser

medido a través de exámenes competitivos y externos. No solo es más simple, sino que además da más libertad a la innovación, la diferenciación y la autonomía. Volver a pensar que no importa si el gato es blanco o negro, sino si caza ratones, y no en tratar de obligar a los gatos a teñirse de los infinitos colores posibles que aunque determinantes, no determinan la diversidad de las capacidades de cazar de los gatos.

Claudio Rama



Claudio Rama

Economista, Master en Educación, Doctor en Educación, Doctor en Derecho y cuatro postdoctorados. Es director del Observatorio de Educación Virtual en América Latina y el Caribe (OEA – Virtual Educa). Profesor investigador del Programa de Maestría y Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Asesor del Consejo de Educación Superior (Ecuador). Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Claudio Rama

Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância: Análise dos Indicadores do MEC

Dênia Falcão de Bittencourt¹
Consultora em Educação a Distância

Jucimara Roesler²
Universidade Tiradentes

Juliana da Silva Dias³
Universidade Tiradentes

Dênia Falcão de Bittencourt • Jucimara Roesler • Juliana da Silva Dias

1. Introdução

As duas últimas décadas foram marcadas pela popularização de recursos tecnológicos no Brasil e das tecnologias digitais, que além de gerar ampliação no acesso à educação, também promoveram formas de controle para procedimentos de avaliação e de autoavaliação. Atualmente, a maioria das IES brasileiras já armazena e atualiza as informações sobre sua estrutura, seus cursos, alunos e docentes por meio de sistemas eletrônicos e as utilizam para aprimorar seus processos internos, aspectos metodológicos e pedagógicos, além de contribuir com a avaliação da instituição e dos cursos, em atendimentos das verificações oficiais das ofertas de cursos e credenciamento de IES. Somente instituições que atenderem às expectativas de excelência educacional certificada combinada aos avanços tecnológicos sobreviverão no cenário da oferta de ensino.

-
- 1 Dra. em Educação pela USP/SP, Consultora em Educação a Distância. E-mail: denia.falcao@gmail.com
 - 2 Dra. em Comunicação Social pela PUC/RS, Diretora de Educação a Distância do Grupo Tiradentes (UNIT, FITS e FACIPE). E-mail: jucimara.roesler@grupotiradentes.com; jucimamaroesler@hotmail.com
 - 3 Doutoranda em Educação pela UNIT/SE, Procuradora Institucional do Grupo Tiradentes (UNIT, FITS e FACIPE). E-mail: juliana.dias@grupotiradentes.com

Os parâmetros de qualidade da EAD no Brasil são delineados em um documento denominado “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância”, do Ministério da Educação. Orientados no ordenamento legal, porém sem força de lei, oferecem subsídios para a estruturação e a implementação das políticas de oferta de cursos a distância no país. Embora não haja a imposição de um modelo único de educação a distância, programas podem apresentar diferentes desenhos, múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.

Entretanto, há certo rigor pelo MEC no controle das IES quanto a oferta, no sentido não só de coibir a precarização da educação, mas de garantir as condições básicas para a oferta dos serviços educacionais, cooperação e integração dos sistemas de ensino com a padronização de normas e marcos regulatórios nacionais (arts. 8; 9; 10 e 11 da Lei n. 9.394/96), impondo, com isso, cautela às IES quanto a criação cursos e suas respectivas metodologias. Esta inclui a instalação de Polos presenciais para atendimento ao aluno no apoio à aprendizagem. (BRASIL, 2007).

Neste cenário a Avaliação Institucional surge como uma questão atual e relevante no contexto da Educação Superior brasileira, que tem ganhado importância, sobretudo como instrumento de prestação de contas à sociedade. Além disso, sua outra raiz aponta também para a funcionalidade como instrumento de investigação social.

Alkin (2004, p. 12 e 13), em um esforço de síntese, compara a Teoria da Avaliação a uma metáfora na forma de árvore. O seu tronco está enraizado com uma base dupla formando uma raiz pela prestação de contas à sociedade e, a outra pela investigação social. Com essa base estrutural a Avaliação institucional ganha importância como um instrumento capaz de provocar ações que propiciem a qualidade, o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico e do planejamento da gestão educacional.

Considerando a diversidade de modelos (ESCUADERO, 2003) que temos na atualidade para realizar a pesquisa de avaliação educacional, fica difícil escolher um único modelo. Para facilitar as escolhas e o delineamento de um modelo

próprio, sugere que algumas questões sejam respondidas, as quais passam pela definição: a) do objeto da pesquisa de avaliação; b) da finalidade, objetivos; c) dos julgadores / participantes / clientes; d) da prioridade ou ênfase preferencial / seus aspectos; e) dos critérios de mérito ou valor; f) das informações que serão coletadas; g) dos métodos de coleta de informações; h) dos métodos de análise; i) dos agentes do processo; j) da sequência do processo; l) dos relatórios / utilização dos resultados; m) dos limites da avaliação; n) da avaliação da pesquisa em si / meta-avaliação.

Para definir os elementos que irão compor os indicadores⁴ de um instrumento de avaliação, Escudero (2003) recomenda ser necessário buscar o apoio nas diferentes abordagens, modelos, métodos, procedimentos, etc., das teorias da avaliação desenvolvidas, principalmente, nas últimas décadas.

A avaliação institucional pode ser orientada como um instrumento que ajude as IES possibilitarem como resultados de seus cursos uma qualificada formação profissional. Uma formação que preenche os anseios dos seres humanos e garanta a formação para a cidadania. Para oferecerem a formação integral, as instituições de ensino superior (IES) devem garantir o acesso, a permanência e a oferta de uma educação de qualidade.

O fato é que medir essa qualidade é uma tarefa muito complexa, segundo Cardoso e Sobrinho (2015), exige grande esforço para que possa ser considerada válida, e esse foi um dos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), quando buscou integrar em um único sistema a avaliação de cursos, a avaliação das IES e a avaliação dos alunos (Enade)⁵.

4 Segundo Paladini (2002) indicadores são elementos básicos da avaliação da qualidade que são considerados mecanismos de avaliação formulados em bases mensuráveis. Além do mais, um indicador deve favorecer a percepção, dando visibilidade ao processo, demonstrando desempenhos, indicando potencialidades e fragilidades, contribuindo para a identificação de possíveis disfunções, e assim permitindo que estas sejam solucionadas. devendo apresentar dentre outras características: objetividade, clareza, precisão, viabilidade, representatividade e unicidade.

5 A Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico

Diante deste cenário, justifica-se a proposta de um artigo que apresenta reflexões alinhadas com aspectos da Teoria da Avaliação, das teorias e concepções da educação a distância e do seu cenário no Brasil, e a análise com comentários sobre o instrumento de avaliação externa aplicado nos cursos de graduação a distância no país.

2. Teoria da Avaliação: conceitos, métodos e valor

Ao tratarmos do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e a avaliação externa de cursos a distância, a satisfação com os atuais instrumentos não são unanimidade. É fato que o problema é em relação ao que foi proposto e o que ocorre na atualidade, segundo Cardoso e Sobrinho (2015), há um distanciamento claro entre a proposta do Sinaes e o que ocorre atualmente no Brasil nos processos que envolvem a avaliação. Cardoso e Sobrinho (2015) completam a discussão ao apresentar outra questão:

como garantir o respeito à identidade e à diversidade institucionais se o MEC utiliza atualmente um único instrumento para avaliar os cursos e um único instrumento para avaliar as instituições, não importa onde estejam, qual o tipo de IES, qual o tamanho, a vocação, as características etc.? , é possível perceber a concepção proposta pelo Sinaes encontra-se totalmente distorcida e funcionando de forma alheia à forma estabelecida, com seus principais objetivos descaracterizados, tendo sua ação sido deslocada para a simples utilização de dois indicadores⁶ – o CPC e o IGC –, ambos definidos, em grande parte, pelo Enade.

Dênia Falcão de Bitencourt • Jucirana Roester • Juliana da Silva Dias

de fluxo de trabalho e de gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, define o que são indicadores de qualidade e conceitos de avaliação.

- 6 São indicadores de qualidade de curso: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), de instituição: o Índice Geral de Cursos (IGC); e do desempenho dos estudantes: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). A mesma portaria definiu como conceitos de avaliação de curso: o Conceito de Curso (CC); e de instituição: o Conceito de Instituição (CI). Conforme Michaelis (2012), indicador é o “que indica, ou serve de indicação” e conceito significa “o entendimento, o juízo”. Assim, o indicador deveria ser algo provisório, pois é um indício que não significa um entendimento definitivo, o que só se daria com comprovações que levariam à construção de um conceito, que seria, esse sim, o juízo.

O que tem ocorrido, para os mesmos pesquisadores, é que o objetivo primordial atual parece ser o de se estabelecerem rankings, configurando uma atitude voltada para a competitividade, e não para a solidariedade; uma ação voltada para o mercado, e não para a sociedade. Todavia não se deve pensar em uma avaliação ranqueadora, pontual e fragmentada que sirva apenas como fonte de informações simples e quantitativas, do tipo definindo quantos individualmente são os melhores ou os piores em determinado curso, área ou IES.

Para Alkin (2004, p. 134), o maior desafio para a Avaliação é produzir informações úteis, para que o conhecimento e a tecnologia gerados possam resolver os problemas sociais e melhorar a qualidade de vida. Em relação à valorização da pesquisa, Fernandes (2008, p. 3) fornece importantes dicas sobre como lidar com a Avaliação de Programas e Projetos Educacionais:

Por ser uma prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes (e.g., as questões de voz, dos significados, das práticas). Isto significa que a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância social.

Sendo assim, acredita-se que os instrumentos de avaliação precisam constantemente ser questionados. A reflexão sobre o processo de avaliação permite compreender a natureza da atividade docente e educativa da unidade em estudo e da Instituição. A avaliação, como “sistemática de avaliação do valor ou mérito de algum objeto” (RUIZ, 2008, p.23), obriga a se perguntar sobre o que é precisamente o seu mérito e valor.

Conforme Ruiz (2008), poder-se-ia dizer que avaliamos porque é importante conhecer tanto os resultados que se derivam de uma determinada ação como o processo através do qual se desenvolve.

A experiência vivida por todos os que participam dos processos de avaliação é, hoje, considerada indispensável em muitas abordagens avaliativas, como alternativa, ou como complemento, às perspectivas baseadas no pensamento criterioso ou à concepção de avaliação como medida. São exemplos diferentes abordagens avaliativas orientadas por agendas sociais e políticas mais

mencionadas na literatura. (GUBA e LINCOLN, 1989, 2000; HOUSE e HOWE, 2000, 2003; PATTON, 1986, 2000, 2003; STAKE, 2000, 2006).

É importante os gestores pedagógicos terem presente, conforme aponta Castañeda (2006), sempre que refletirem sobre projetos em EAD oferecidos em ambientes virtuais, ou qualquer outro tipo de educação, que a primeira coisa a considerar são os efeitos de seus processos educativos. Impõe lembrar que cada tipo, nível e modalidade de ensino deve ter como estratégia o cumprimento de sua função social. Neste sentido, procederá a partir de uma concepção de qualidade educacional aplicável e devida a todos os modos de educação, tendo como principal preocupação, em todas as ocorrências, que a qualidade da educação deve ser manifestada de modo a repercutir em nossas condições de vida e de convivência, melhorando-as. Ainda terão em conta que, para ser oferecido um projeto em EAD com qualidade, também se requer sejam observados, em sua realização, os aspectos intrínsecos que o fazem ser caracterizado em tal modalidade; deve-se preservar a flexibilidade de seu acesso, bem como os benefícios do uso das tecnologias; precisa-se reforçar e promover o seu caráter inovador.

A gestão pedagógica de projetos em EAD deve ser compreendida como relacionada a um conjunto de condições e meios voltados a assegurar o ensino e aprendizagem e a atingir os objetivos do projeto pedagógico. Esta gestão, segundo Martins (2007, p. 3), abrange “o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos.” Envolve todas as ações e procedimentos executados pela equipe com relação ao desenho pedagógico do projeto em EAD, da produção de materiais didáticos, do sistema tutorial, da avaliação da aprendizagem e do próprio projeto com vista ao seu aperfeiçoamento contínuo.

3. Cursos a distância no Brasil: conceitos, gestão e avaliação

A partir da década de 1990, ocorreu um movimento de expansão da educação superior brasileira, evidenciado por meio da ampliação do número de matrículas, o que se estende até os dias atuais. Com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – cujo art. 80 estabelece que

“o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”; a educação a distância, ao obter o respaldo legal do MEC, passa a ser considerada uma modalidade importante no processo de expansão das políticas educacionais no País. Com ela, o governo incentiva e potencializa a oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação a distância no Brasil.

Atualmente no Brasil temos como tendência a expansão dos cursos a distância conforme demonstrou os dados no Censo da Educação Superior: 2013. O total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. Já são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia 52. Atualmente, as universidades são responsáveis 71% das matrículas em cursos a distância.

Neste cenário de forte demanda e oferta de cursos a distância, os processos de avaliação interna e externa de cursos de graduação a distância exerce um papel basilar no sentido de induzir ações capazes de garantir, não somente a expansão, mas também a qualidade da Educação Superior no país, considerando a garantia de padrões de qualidade.

O Decreto 5.622/2005 torna explícita a aplicação da Lei do Sinaes também valendo para a educação a distância. O artigo 16 do Decreto 5.622/2005 diz que o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei 10.861/2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância. Os parâmetros de qualidade da EAD no Brasil foram delineados em um documento denominado “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” do Ministério da Educação (Brasil, MEC, 2007). Orientado no ordenamento legal, porém sem força de lei, os referenciais oferecem subsídios e orientação às IES (Instituições de Ensino Superior) para a criação de seus projetos, ao propor uma estruturação e implementação das políticas de oferta de cursos a distância no País.

Atualmente, a avaliação externa de cursos é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes⁷), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004; é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do INEP e do MEC. Esta avaliação está relacionada à melhoria da qualidade da Educação Superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A Avaliação Institucional que vigora no Brasil divide-se em duas modalidades: Autoavaliação – Coordenada pela CPA de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e a Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

Por tudo, Ristoff e Giolo (2006, p. 198) afirmam que o SINAES é efetivamente um sistema, na medida em que:

1. integra os instrumentos de avaliação; 2. integra os instrumentos de avaliação aos de informação; 3. integra os espaços de avaliação no MEC; 4. integra a autoavaliação à avaliação externa; 5. articula, sem confundir, avaliação e regulação; 6. propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior.

Sua construção está sustentada, é importante enfatizar, na ideia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação.

7 Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

A percepção do Sinaes como um sistema, para Ristoff e Giolo (2006, p. 199), talvez constitua um dos mais importantes diferenciais em relação às práticas anteriormente existentes.

Os itens constitutivos dos documentos norteadores tornaram-se a base para implementação dos critérios de avaliação e indicadores de qualidade utilizados pelo MEC. Estes foram incorporados aos instrumentos de análise e definição dos parâmetros de oferta dos cursos a distância.

Os referenciais de qualidade (Brasil, MEC, 2007) orientam que os projetos de educação superior a distância devem envolver dimensões que abranjam aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura para atender à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica. Como recomendação dos referenciais de qualidade (MEC, 2007), lê-se que a metodologia da EAD deve ser atual, flexível e eficaz para garantir a aprendizagem do aluno, como preconizam os documentos normativos, por isso a exigência de uma avaliação criteriosa e a observância de critérios pré-estabelecidos. Neste propósito, o MEC, no documento norteador (MEC, 2007), enfatiza que sejam contempladas no projeto Político Pedagógico da Instituição as seguintes dimensões para os elementos de implementação efetiva do projeto educacional: (i) Concepção de educação e do currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Materiais didáticos; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (v) Gestão Acadêmico-Administrativa; (vi) Sustentabilidade financeira.

Mesmo sem ter a imposição de um modelo único de educação a distância, programas podem apresentar diferentes desenhos, múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Todavia há um controle das IES quanto à oferta, no sentido de garantir as condições básicas para a oferta dos serviços educacionais, cooperação e integração dos sistemas de ensino com a padronização de normas e marcos regulatórios nacionais (arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei 9394/96).

Para avaliar a Graduação, foi criado o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, o qual tem por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos

Cursos de Graduação, os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior. Nesse instrumento, para cada indicador, deve ser observado o referencial mínimo de qualidade, que é o conceito de referência para a condição mínima aceitável de um determinado indicador. (INEP, 2009, p. 27). Os conceitos vão de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, para serem atribuídos a cada uma das três dimensões avaliativas: 1) organização didático-pedagógica; 2) Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; e 3) instalações físicas. Para o curso ser aprovado é necessário que obtenha no mínimo conceito 3, o referencial mínimo de qualidade, em cada uma das dimensões supracitadas.

Um eficiente sistema de avaliação institucional deve combinar ações combinadas de avaliação interna e externa como processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações.

As comissões externas deveriam orientar suas atividades pelos critérios estabelecidos no Sinaes, para tal é necessário que sigam as orientações comuns e estejam acordadas com os objetivos gerais estabelecido para esse sistema, deve ter em conta as funções articuladas de regulação e avaliação educativa.

4. **Percurso e resultados**

No Brasil, a Avaliação Institucional assim como as suas respectivas tendências se confirmaram mais efetivamente a partir da institucionalização do Sinaes. Decorridos mais de dez anos de sua implantação o Sinaes, se configura como um sistema próprio de avaliação da educação superior brasileira, que ao que tudo indica gradativamente se consolidou, ganhou maturidade enquanto sistema de avaliação e também como política educacional. O referido instrumento é composto na íntegra por sessenta e três indicadores e destes quarenta e nove são considerados na avaliação de cursos de graduação a distância.

Ao avaliar um curso de graduação a distância espera-se que o ambiente virtual utilizado para o desenvolvimento do curso também possa ser considerado

nos indicadores de qualidade do curso, pois é nesse espaço virtual que a construção de conhecimento irá ocorrer. Não há como avaliar rigorosamente a infraestrutura tecnológica de um curso observando apenas a disponibilidade de equipamentos por números de alunos.

Para compreensão qualitativa do processo fizemos um estudo exploratório e descritivo sobre os indicadores de avaliação presentes no instrumento de avaliação externa de curso a distância. A análise realizada neste artigo considera os indicadores presentes na avaliação externa de cursos (MEC) ofertados por intermédio da educação a distância (dados do Censo da Educação Superior – ano 2011).

A análise que aqui se apresenta, tem como objetivo confrontar as características e os conceitos de EAD estudados, com os indicadores considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância. Buscando extrair mais informações dos dados analisados, criou-se a partir dos indicadores aqui analisados, categorias de análises. Tais categorias contribuirão para melhor verificação da existência ou não de correlação entre os indicadores e as bases teóricas estudadas. Para tanto oito categorias foram estabelecidas, sendo elas: projeto pedagógico do curso, coordenador de curso, docentes, tutores, discentes, bibliografias, laboratório e material didático. Estas foram analisadas, conforme se apresenta a seguir.

Ao iniciar a análise da primeira categoria – Projeto Pedagógico do Curso - o que chama a atenção é a ênfase que o instrumento dá ao que é intitulado “uma análise sistêmica a global”. Para Dias Sobrinho e Balzan (1995) de fato a avaliação deve sim privilegiar a percepção sistêmica e global, mas para tanto precisa ir além das práticas pontuais e fragmentadas. Logo, por intermédio destes indicadores não é possível avaliar a partir de uma análise sistêmica e global. Uma análise quando sistêmica demanda que todos os elementos influenciam e são influenciados reciprocamente, e este aspecto não é contemplado pelo modelo de avaliação externa de cursos de graduação vigente. Pelo contrário ao se analisar os indicadores considerados neste modelo não se identificou nenhuma correlação entre os indicadores.

Analisando o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, observa-se uma análise pautada na abordagem analítica onde se parte dos pormenores para o todo, avaliando-se um indicador de cada vez. Se o referido processo possibilitasse uma abordagem sistêmica, permitiria uma percepção global da realidade avaliada através do conjunto de variáveis consideradas no processo, partindo do todo para o pormenor.

Edgard Morin (1977) chama atenção para a estrutura e a complexidade dos sistemas e da abordagem sistêmica como método de interpretação conjunta da realidade. O citado autor define um sistema como uma inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global. Faz ainda ressalva para o fato de que não basta associar inter-relação e totalidade, sendo preciso ligar os elementos por intermédio da ideia de organização. Tais colocações vão de encontro ao modelo de avaliação externa de cursos de graduação posto, uma vez que se baseia em indicadores isolados que não se correlacionam, não possibilitando uma análise sistêmica e global não, proporcionando a compreensão das causas e uma visão real para que se possa tomar as decisões que favoreçam a correção de rumos, possibilitando a qualidade dos cursos avaliados.

Ainda considerando a análise referente a primeira categoria, enfatiza que de acordo com Paladini (2002), indicadores são elementos básicos quando se avalia, porém estes precisam atender a princípios como: objetividade, clareza, precisão dentre outros. Isso posto, um indicador deve noticiar de forma simples e direta a circunstância que se avalia, deve ser preciso, não devem ser apenas compreendido por todos os envolvidos no processo, e sim, compreendido da mesma forma, não havendo assim duplicidade de interpretação. Os indicadores que compõem a primeira categoria de análise não atendem a estes princípios básicos. São subjetivos, se utilizam em suas métricas de termos como insuficientes, suficientes, muito bom, excelente. E em muitos casos o que para um pode ser excelente para outro pode não ser, o mesmo raciocínio se aplica aos demais termos considerados na métrica destes indicadores.

Ainda, considerando os indicadores agrupados na primeira categoria de análise, verificou-se a repetição de alguns aspectos que são avaliados a

partir dos indicadores. Aspectos como a carga horária é citado na avaliação de cinco indicadores. O que não deixa de ser incoerente, afinal, o curso avaliado é a distância, ainda salienta que as perspectivas teóricas consideradas neste estudo não privilegiam aspectos relacionados a carga horária. Além do mais, Lei nº 10.172 que aprovou o PNE em 09/01/2001, já fazia referência a função estratégica da EAD, uma vez que esta trazia novas concepções de tempo e espaço e, no entanto, o instrumento de avaliação externa atualmente utilizado enfatiza mais a carga horária do que as estratégias de aprendizagem. Não que a carga horária de um curso não deva ser atendida e respeitada, o que se propõem aqui é uma reflexão no sentido de se pensar se de fato a carga horária precisa ser tão considerada em uma avaliação de cursos de graduação a distância que utiliza na maioria das vezes as tecnologias digitais e o AVA.

Outra categoria considerada nesta análise, diz respeito ao coordenador de curso. A Dimensão 2 que avalia o Corpo Docente e Tutorial, também possui indicadores que avaliam o coordenador do curso, profissional responsável pela gestão do curso. Neste contexto ressalta-se o indicador que diz respeito a atuação do coordenador que pode ser descrito como sendo subjetivo não atendendo a princípios básicos como objetividade, clareza e precisão, uma vez que em sua métrica são também considerados termos como insuficiente, suficiente, muito boa, excelente. Os demais indicadores experiência em cursos a distância, experiência de magistério superior e de gestão acadêmica, regime de trabalho e carga horária possuem métricas mais precisas, que se baseiam em critérios quantitativos, porém não existem explicações para as quantidades as serem atendidas em cada um instrumento.

A seguir a Quadro 1, também irá considerar indicadores de qualidade que estão relacionados ao coordenador do curso, mas que buscam avaliar aspectos de infraestrutura. Assim se verifica que aspectos relacionados aos coordenadores de curso estão presentes tanto na Dimensão 2 como na Dimensão 3, porém de forma isolada.

Quadro 1: Categoria de Análise II – Coordenador de Curso – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistémica e global
COORDENAÇÃO	DIMENSÃO 3	3.2	Espaço de trabalho	Dimensão
				Equipamentos
				Conservação
				Gabinete individual para coordenador
				Número de funcionários
				Atendimento aos alunos
				Atendimento aos professores

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O espaço de trabalho destinado a coordenação de curso também é avaliado, de forma subjetiva, deixa a desejar enquanto indicador, pelas razões já colocadas anteriormente.

Ao se considerar a categoria de análise que trata dos docentes, apresenta-se o Quadro 2, onde se pode verificar os indicadores que dizem respeito aos professores envolvidos no processo e que fazem parte da Dimensão 2.

Quadro 2: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 2.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Estes indicadores não são avaliados através de uma análise sistémica e global. Para estes existe no instrumento de avaliação intervalos de valores pré estabelecidos que irão definir o conceito.
DOCENTE	DIMENSÃO 2	2.7	Titulação	
		2.8	Percentual de doutores	
		2.9	Regime de Trabalho	
		2.10	Experiência profissional	
		2.11	Experiência no exercício da educação básica (para cursos de licenciatura)	
		2.12	Experiência de magistério superior	
		2.13	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	
		2.15	Produção científica, cultura, artística ou tecnológica	
		2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes	

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Os indicadores aqui considerados possuem métricas mais precisas, uma vez que se baseiam em critérios quantitativos. Aspecto que como já colocado favorece o indicador, pelo menos em questões relacionadas a facilidade de se quantificar o que se deseja avaliar. Porém, esta lista de indicadores apresenta certa incoerência, nota-se ao verificar o indicador 2.11 (indicador específico para curso de licenciatura), que professores que lecionam em cursos de licenciatura contribuem mais com a avaliação do curso se possuir experiência na educação básica. Logo, seria apropriado que em uma avaliação de cursos a distância professores que possuíssem experiência em EAD, também contribuíssem mais com a avaliação, ou seja, deveria ter um indicador que avaliasse o tempo de experiência em EAD do quadro docente.

Ainda com relação aos indicadores apresentado no Quadro 2, também merece atenção o indicador que diz respeito a produção científica, uma vez que este avalia apenas a quantidade de itens produzidos e não a relevância da produção científica.

O Quadro 3, também trata de indicadores relacionados ao quadro docente, porém enfatizando a infraestrutura, ou seja, assim como acontece com os coordenadores de curso, os aspectos relacionados aos professores também estão presentes tanto na Dimensão 2 como na Dimensão 3.

Quadro 3: Categoria de Análise III – Corpo Docente – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistémica e global
DOCENTE	DIMENSÃO 3	3.1	Gabinetes de trabalho para professores tempo integral	Disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores
				Dimensão
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
				Ventilação
				Acessibilidade
				Conservação
		Comodidade		
		3.3	Sala dos professores	Disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores
				Dimensão
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
Ventilação				
Acessibilidade				
Conservação				
Comodidade				

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Observe por meio dos dados apresentados no Quadro 3 que a infraestrutura destinada ao docente também é avaliada, considerando os gabinetes de trabalho para professores em tempo integral e também a sala dos professores. Uma vez que se está analisando indicadores de qualidade para um curso ofertado a distância, acredita-se que a sala dos professores ou os gabinetes para professores em tempo integral não contribuem com a qualidade do curso avaliado. Seria mais lógico e coerente avaliar as interfaces de comunicação disponíveis no AVA e utilizadas pelos professores para interagir com os alunos. E mais avaliar também a habilidade docente em lidar com as tecnologias de informação e comunicação. Mais uma vez fica evidenciado que aspectos relacionados a comunicação e a tecnologia são deixados de lado no instrumento que avalia a qualidade dos cursos ofertados a distância.

Ao se avaliar a categoria de análise que se destina aos tutores, chega-se ao Quadro 4, que apresenta os indicadores que foram considerados.

Quadro 4: Categoria de Análise IV – Corpo Tutorial – Dimensão 2.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Estes indicadores não são avaliados através de uma análise sistémica e global. Para estes indicadores existe no instrumento de avaliação intervalos de valores pré estabelecidos que irão definir o conceito.
TUTORES	DIMENSÃO 2	2.16	Titulação	
			Formação	
		2.17	Experiência em EAD	
		2.18	Relação docente e tutores - presenciais e a distância - por estudantes	

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O quadro de tutores é avaliado sob a ótica da titulação e formação, por meio de um único indicador, o tutor para ser bem avaliado e assim contribuir para com a qualidade do curso precisa ter titulação, preferencialmente *stricto sensu* e ser formado na área do curso. Nesta perspectiva, considera-se o indicador 2.16 - coerente e adequado.

Porém, ao se considerar a métrica quantitativa dos indicadores que assim são traduzidos pelo instrumento atual de avaliação externa de cursos, verifica-se que todos admitem valores que não são explicados, ou seja, não se sabe de onde saíram estas determinações quantitativas que devem ser atendidas. Acredita-se que os indicadores devem ser adaptados à realidade a que se refere, não devem ser simplesmente importados de outras realidades, eles devem refletir o que existe na organização. Além do mais, os indicadores devem enfatizar o processo de avaliação que deve partir do que se tem efetivamente na organização, em resultados que já foram obtidos, podendo também avaliar até que ponto determinadas ações conduziu a determinados resultados.

O instrumento de avaliação externa de cursos não avalia infraestrutura relacionada aos tutores, um ponto falho, uma vez que esta deveria ser avaliada, afinal assim seria possível melhor avaliar a estrutura física dos polos de apoio presencial, partindo do princípio que o tutor desenvolve na maioria das vezes suas atividades nesta localidade. Colocação que está respaldada na Portaria

Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, sendo republicada em 12/2010, que em seu Art. 45, § 1º define polo de apoio presencial como sendo a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

Considerando a categoria de análise que diz respeito ao discente, destaca-se o Quadro 5, que apresenta indicadores que avaliam alguns aspectos relacionados infraestrutura utilizada pelo aluno. Todavia, se entende que todos os indicadores considerados em uma avaliação de curso estão direta ou indiretamente, avaliando aspectos relacionados ao aluno, afinal é ele quem irá vivenciar o curso. Portanto o que correlaciona todas as categorias de análise consideradas nesta pesquisa ou as três dimensões propostas no instrumento de avaliação externa é o discente.

Quadro 5: Categoria de Análise V – Discentes – Dimensão 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
DISCENTES	DIMENSÃO 3	3.4	Salas de aula	Quantidade
				Número de alunos por turma
				Disponibilidade de equipamentos
				Dimensões em função das vagas previstas/autorizadas
				Limpeza
				Iluminação
				Acústica
				Ventilação
				Accesibilidade
				Conservação
		Comodidade		
		3.5	Acesso aos equipamentos de informática	Quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários
				Accesibilidade
				Velocidade de acesso à internet
				Política de atualização de equipamentos
Política de atualização de softwares				
Adequação do espaço físico				

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

O instrumento de avaliação externa de curso, considerado nesta pesquisa, trás dois indicadores que avaliam diretamente a infraestrutura relacionada ao aluno, sendo estes a sala de aula e o acesso aos equipamentos de informática. São dois indicadores que de forma subjetiva buscam verificar as condições das salas de aula disponíveis para o curso assim como os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática.

A princípio causa certa estranheza avaliar a sala de aula, o acesso a equipamentos de informática em um curso que é ofertado a distância, até porque o Decreto nº 5622, em seu Art. 1º caracteriza a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Deste modo, avaliar a sala de aula presencial torna-se desnecessário, uma vez que na EAD o espaço de aprendizagem é virtual, online, o que torna impossível avaliar aspectos como limpeza, iluminação, acústica ou ventilação.

Porém deve-se considerar que conforme predito também no Decreto nº 5622, em seu Art. 1º, está prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: avaliações de estudantes, estágios obrigatórios (quando previstos na legislação pertinente), defesa de trabalhos de conclusão de curso (quando previstos na legislação pertinente) e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. Fato que leva a um entendimento de que no Brasil os cursos de graduação não são de fato a distância, mas sim semipresenciais. Logo, a descrição atribuída ao instrumento aqui analisado: “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância” está equivocada. Deveria ser: “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e semipresencial”

Outra importante categoria de análise diz respeito a bibliografia. Quando se analisa o indicador que é responsável pela avaliação da bibliografia básica, chama a atenção que este se baseia em quantitativos de vagas anuais pretendidas/autorizadas e não em número de alunos matriculados no curso. Este aspecto leva as IES a reverem o número de vagas ofertadas em seus cursos, e favorece a diminuição do número de vagas. O que é incoerente com a política de democratização da Educação Superior instalada no país através da EAD.

Caso os cursos possuam acervo virtual (pelo menos um título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico, para obter conceito cinco na avaliação passa a ser de menos de seis vagas anuais, aumentando apenas uma vaga. Acredita-se que o acervo virtual neste caso deveria ser mais valorizado, até porque o curso teoricamente é ofertado a distância.

Além do mais avaliar a relação entre o número de vagas pretendidas/ofertadas por quantitativo de livros presentes no acervo não, necessariamente avalia, a qualidade do curso. É preciso verificar até que ponto os livros são utilizados pelos alunos, se estes desenvolvem pesquisa, produções científicas utilizando este material didático.

A bibliografia complementar será de excelência quando o acervo da bibliografia complementar possuir, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual. E os periódicos especializados quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a vinte títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos três anos. Vale aqui o mesmo raciocínio considerado para a bibliografia básica, ou seja, não basta ter o livro ou o periódico, é preciso que estes sejam utilizados.

Quanto aos laboratórios didáticos especializados, que representam mais uma categoria de análise, estes são avaliados sob a ótica da quantidade, da qualidade e dos serviços. Com relação a quantidade, o laboratório será considerado de excelência quando estiverem implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Já com relação a qualidade, o laboratório receberá conceito cinco quando estiver implantado com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

E quanto aos serviços, o laboratório didático especializado será de excelência quando estiverem implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

Fica evidenciado que para os cursos que fizeram uso de laboratórios didáticos específicos, estes deverão estar disponibilizados aos alunos e serão avaliados em quantidade, qualidade e serviços. Salienta-se que se trata de laboratórios físicos e não virtuais. E que os indicadores apresentados no instrumento de avaliação externa de cursos a distância não contemplam na sua avaliação aspectos relacionados a qualidade e a pertinência das atividades realizadas nestes laboratórios para a formação do aluno.

A última categoria de análise considerada nesta pesquisa, o material didático, tem aspectos avaliados na Dimensão 1 e também na Dimensão 3 através de indicadores subjetivos e imprecisos. Na dimensão 1 são avaliados aspectos pedagógicos do material, já na Dimensão 3 é avaliada a logística de produção e distribuição do material, conforme apresenta o Quadro 6.

Quadro 6 - Categoria de Análise VIII - Material Didático - Dimensões 2 e 3.

Categoria de análise	Dimensão	Indicador		Análise sistêmica e global
Material Didático	Dimensão 1	1.15	Material Didático Instrucional	Abrangência
				Bibliografia
				Aprofundamento
				Coerência teórica
	Dimensão 3	3.12	Sistema de controle e distribuição do material didático	Sistema implantado
				Atendimento a demanda

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de pesquisa realizada em Janeiro de 2013.

Uma das teorias estudadas nesta pesquisa foi a Teoria da Industrialização, desenvolvida por Otto Peters (2009) em 1983, que compara o sistema de EAD com a produção industrial. Segundo a referida teoria, um dos aspectos que

torna possível esta comparação é a produção e a distribuição de materiais de aprendizagem a elevado número de alunos, dispersos geograficamente, com seus respectivos tutores. Nota-se que o material aqui ressaltado é o material impresso.

Observando a categoria de análise que trata do material didático, surge um questionamento a respeito de qual geração de EAD o instrumento de avaliação externa de curso está avaliando. Atualmente a EAD vivencia todo o potencial comunicacional e pedagógico dos ambientes virtuais de aprendizagem, as tecnologias digitais e suas interfaces na produção de conteúdos e situações de aprendizagem. E, no entanto o instrumento de avaliação externa de cursos a distância esta aferindo através de seus indicadores ainda ou apenas o material impresso.

Na avaliação externa de cursos de graduação a distância não existe sequer um indicador que avalie o ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Santos (2010, p. 34,): “Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam o digital como suporte, a exemplo do ciberespaço”. Ainda de acordo com esta autora a informação digitalizada se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. Logo se percebe a importância de avaliar o fluxo das informações em um curso de graduação ofertado a distância. Avaliar o ambiente virtual de aprendizagem é tão necessário quanto avaliar o docente ou o tutor por exemplo. Entende-se que em um contexto educacional, é importante avaliar também a comunicação, a utilização da interatividade como forma comunicacional entre professor e aluno, afinal estes meios propiciam um repensar da educação enquanto transmissão de conteúdos lineares, hierárquicos e sistematizados, pautados no falar docente.

5. Considerações Finais

Este artigo analisou o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, por intermédio dos indicadores que estão presentes no instrumento, disponibilizado em maio de 2012, que rege os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Como proposta do artigo passou pela contextualização do cenário atual da EAD, de considerações sobre a Teoria da Avaliação, a modalidade EAD e o Sinaes, com ênfase na análise do instrumento de avaliação externa para cursos a distância.

A referida análise implicou diretamente em uma reflexão a respeito do modelo de EAD que a avaliação aqui considerada determina. Neste sentido, conhecer características e conceitos que identificam a EAD, assim como os aspectos legais que regulam esta modalidade de ensino; analisar os indicadores que compõem o instrumento utilizado nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação ofertados a distância e confrontar características e conceitos de EAD com os indicadores considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, se tornou essencial.

Acredita-se que para enriquecer os processos de avaliação externa de cursos de graduação a distância, tão necessário quanto a revisão sugerida anteriormente é a valorização dos processos de autoavaliação, que devem ser desenvolvidos criteriosamente pela IES.

A autoavaliação compõe um procedimento por intermédio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que almeja, o que realiza e como se organiza, visando sistematizar dados para então analisá-los e interpretá-los com objetivo de identificar suas potencialidades e fragilidades, de perceber suas omissões e seus equívocos, articulando objetivos, recursos, práticas e resultados. Além do mais, na autoavaliação, a construção da informação e sua análise são feitas, com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica, à luz da missão institucional.

Os processos de autoavaliação, quando desenvolvidos com seriedade, respeitando os princípios de uma avaliação de qualidade permite compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais da IES, identificando possíveis causas de problemas, bem como possibilidades. Entende-se a autoavaliação como um processo periódico, cíclico, criativo e renovador de análise, síntese e autoconhecimento das dimensões que definem a instituição. O

caráter diagnóstico e formativo da autoavaliação permite uma análise contínua do cotidiano acadêmico.

Acredita-se que a prática da autoavaliação como processo permanente é instrumento de edificação e/ou concretização de uma cultura de avaliação institucional, com a qual a comunidade acadêmica se identifica e se compromete. O seu caráter formativo permite o aperfeiçoamento de todos os envolvidos no processo (docentes, discentes, coordenadores de curso, tutores e corpo técnico-administrativo), pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão institucional.

Portanto, para que se tenha uma avaliação externa de cursos de graduação a distância que de fato cumpra o seu papel é necessário além de indicadores mais objetivos, precisos, adequados, viáveis, considerar no processo os resultados obtidos através da autoavaliação, acredita-se que só assim será possível uma análise sistêmica e global da qualidade do curso em avaliação.

6. Referências

ALKIN, M.; CHRISTIE, C. An evaluation theory tree. In: ALKIN, M (Ed.). **Evaluation Roots: tracing theorist's views and influences**. London: Sage, 2004. p. 381-392.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 5 jul 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=29/12/2010>>.

Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior: 2013** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/ducados-imperiais/censo_superior/apresentacao/2014/coleitiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior/2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jan. 2012.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases** Nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação. INEP. **SINAES**: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: INEP, 2009.
- _____. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial da República do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso 7 jul. 2012.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 12 mar. 2015.
- CASTAÑEDA, M. M. **La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales**. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN GUADALAJARA, 15, México. Anais... México: [s.n.], 1 dez. 2006. Disponível em: <www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/pdfs/calidad_educacion_virtuales.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- DIAS SOBRINHO, J.; CARDOSO, R. M. **Os processos de avaliação no Brasil**: o que foi proposto e o que ocorre de fato. Campinas, SP : Revista COMCIÊNCIA - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. 13/04/2015. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=110&id=1325&print=true>> Acesso em: 19 abr. 2015.
- DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.
- ESCUADERO, T. **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual**: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- GUBA, G. E.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.
- _____. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. 2. ed.. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 363-382.
- HOUSE, E. R.; HOWE, K. Deliberative democratic evaluation in practice. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 409-422.
- HOUSE, E.; HOWE, K. Deliberative

- democratic evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 79-102
- MARTINS, M. A. R. Gestão pedagógica de cursos de graduação: a instituição de educação superior como espaço de formação contínua de professores e gestores acadêmicos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Porto Alegre. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/270.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.
- MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. Publicações Europa-América Ltda. 1977.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- PALADINI, E. P., **Avaliação Estratégica da Qualidade**. São Paulo: Atlas, 246p. 2002.
- PATTON, M. **Utilization-focused evaluation**. 2. ed. London: Sage, 1986.
- _____. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 425-438.
- _____. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 223-244.
- RISTOFF D. I.; GIOLO, J. O SINAES como Sistema RBPG. [s.n.], Brasília, v. 3, n. 6, dez. 2006. p. 193-213.
- RUIZ, J. M. R. **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. 4. ed. Madrid: Narcea, 2008.
- SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-453.
- STAKE, R. E. **Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares**. Barcelona: Graó, 2006.



Dênia Falcão de Bittencourt

Doctorado en Educación USP, FEUSP, SP. Maestría en Ingeniería de Producción, UFSC, PPGEP, SC. Psicóloga, PUCRS, RS, Brasil. Pionera en Brasil en el e-learning, en 1997, como coordinadora pedagógica y diseñadora instruccional creó el primer graduado en línea. En la actualidad es consultora, profesora e investigadora en educación a distancia, aprendizaje combinado y metodologías activas. Como autora tiene publicaciones sobre sus investigaciones y experiencias profesionales.

Dênia Falcão de Bittencourt • Jucirara Roester • Juliana da Silva Dias



Jucimara Roesler

Pedagogo. Especialista en Gestión Universitaria y Desarrollo Gerencial. Maestría en Educación. Doctor en Comunicación Social de la PUC / RS. Se realizó una investigación postdoctoral en la Universidad Complutense de Madrid. Becas por la CAPES en la Universitat Oberta de Catalunya. Ex Director de UnisuVirtual, Florianópolis, SC; Ex Director de Educación a Distancia de la Universidad Veiga de Almeida, Río de Janeiro, RJ; Director de Educación a Distancia de Tiradentes Grupo (UNIDAD, Sergipe, UNIDAD, Maceió y FACIPE, Pernambuco). Evaluación por INEP / MEC. Miembro del Consejo de Calidad para la Educación a Distancia de ABED.



Juliana da Silva Dias

Atualmente, doutoranda em Educação - Universidade Tiradentes (Unit) Aracaju/SE - Brasil, desenvolvo pesquisas relacionados aos indicadores de qualidade na Educação Superior, atuo como docente na área de matemática e estatística, presto serviços e assessoria na área de planejamento e avaliação institucional. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sete Lagoas/MG - Brasil (2001), especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) Lavras/MG - Brasil (2005), Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit) Aracaju/SE (2012). Também respondo pela função de Procuradora Institucional no Grupo Tiradentes, sendo responsável por toda interlocução entre a Instituição de Ensino Superior e o Ministério da Educação.

Dênia Falcão de Bitencourt • Jucirana Roester • Juliana da Silva Dias

Educación Virtual, un Reto para la Acreditación y el Aseguramiento de Calidad en Centroamérica.

M.Sc. Esteban Arias Monge.

Director Ejecutivo Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior.

Palabras clave:

Acreditación; educación virtual; educación superior; gestión de calidad; aseguramiento de calidad; universidad; modelos de acreditación; Manuales de acreditación; CCA.

Resumen:

La acreditación es una disciplina de la gestión y administración universitaria de reciente cuño en la región Centroamericana, que ha tenido varios motivos internos y externos para su surgimiento, siendo algunos la necesidad de transparencia, rendición de cuentas ante la sociedad y por otro lado la urgencia de modernizar sistemas educativos altamente asimétricos y enfrentados a fenómenos como la creciente aparición de universidades, la diversificación de la oferta educativa, globalización, la internacionalización de la educación y también la virtualización del proceso de aprendizaje.

El que fuera primer Presidente de este Consejo Centroamericano, el Dr. Carlos Tünnermann señala a propósito de este tema:

“La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de “Estado benefactor” por el de “Estado evaluador”. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de

la más alta calificación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo” (Tünnermann, 2006, p 1).

Por su parte, al respecto el autor Claudio Rama señala:

“El pasaje del mundo universitario -desde unas pocas instituciones de educación superior a una alta y variada diversidad de instituciones - durante la Segunda Reforma ha colocado al Estado como el único posible regulador a escala nacional, como la instancia exclusiva que permite ordenar el funcionamiento autónomo bajo parámetros públicos de una amplia cantidad de instituciones dispersas, competitivas, diversas, y que individualmente no logran su articulación como un sistema de educación superior nacional.

En este nuevo escenario es necesario visualizar que por primera vez se han puesto en marcha un conjunto de políticas públicas de educación superior, las cuales se han orientado en primer lugar hacia la construcción de una institucionalidad que permita al Estado actuar como regulador del sistema universitario. En segunda instancia, la política pública, dependiendo de lo anterior, se ha orientado a la búsqueda de la calidad académica, al incremento de la cobertura con equidad, al establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad y a la regulación de la internacionalización de la educación superior.” (Rama, 2006, p 2).

Así las cosas, mientras la acreditación se consolida como una herramienta de mejora continua, al lado de los sistemas internos de aseguramiento de calidad y la planificación estratégica; y como un mecanismo efectivo de auditoría externa de la universidad y una herramienta privilegiado de rendición de cuentas; simultáneamente enfrenta el reto de adaptarse a una realidad y un modelo educativo altamente voluble ya no sólo en el contexto local y sus necesidades particulares, sino en un contexto global y las exigencias de un planeta cada vez más competitivo, interdependientes, complejo y exigente en materia de generación de conocimiento, innovación, formación profesional e investigación aplicada (I+D+I).

“En estos inéditos escenarios el Estado aparece como la “instancia principal, sino la única”, como afirma Tedesco,³ desde la cual es posible introducir aspectos regulatorios y orientadores de la inversión, la formación de recursos y la investigación aplicada, así como la atracción de estudiantes, la exportación de servicios educativos o la construcción de la equidad en el acceso al conocimiento a la información. La política educativa en el sector terciario asume entonces un nuevo rol, tanto por el incremento de los actores, producto de la diferenciación y diversificación institucional, como por los nuevos desafíos y exigencias que se le plantean a la educación en el contexto global de una sociedad de la información donde el incremento de la producción está asociado al componente del capital humano y a la investigación científica.” (Rama, 2006, p 2).

De este modo, mientras la acreditación aprende a construir su propia institucionalidad nacional y regional, también aprende a construir los mecanismos idóneos para acompañar los procesos de gestión de calidad y modernización universitaria, pero además debe adaptar sus procesos a la internacionalización y la virtualización de los sistemas de enseñanza; y sobre este último tópico es que se desarrolla el presente artículo.

Centroamérica, con los esfuerzos del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) a la cabeza, está contribuyendo a este proceso de transformación, como se desprende de las páginas siguientes, tanto con la modernización de los procesos de acreditación para simplificarlos, armonizarlos y automatizarlos echando mano de las TIC; como por medio de una propuesta vanguardista de modelo y manual de acreditación de segundo nivel; entendido como el proceso de acreditación y verificación de calidad de organismos acreditadores de universidades, carreras o programas; que busca además de hacer verificación de estándares y buenas prácticas de calidad de la educación en un contexto local e internacional; también aspira a provocar el diálogo, debate y modernización de la gestión universitaria en todas sus dimensiones por medio de procesos de acreditación que aseguren un valor agregado progresivo, atado a la mejora continua como condición sine-qua-non de los sistemas de acreditación. Y evidentemente esto incluye el debate sobre las nuevas formas de hacer educación superior de calidad en el área.

Finalmente, vale la pena dejar claro que no recurrimos en estas páginas a excesivas referencias bibliográficas por tratarse de un ensayo, cuya finalidad es provocadora y no aspira por tanto a convertirse en una verdad científica que deban de certificar con sus referencias bibliográficas los grandes pensadores de la educación superior moderna.

Desde nuestra particular forma de abordar este asunto, uno de los principales aspectos que debe cambiar es la visión de la ciencia como la construcción de un pequeño conocimiento nuevo a partir de lo hecho, de lo investigado y de lo vivido por otros, pues esa es una visión con un principio evolutivo sumamente discreto a nuestro gusto e incompatible precisamente con la educación virtual, donde el conocimiento es mucho más espontáneo y no requiere, al menos inicialmente, ser autorizado y certificado, además de sustentado por muchos pensadores antes de ser útil o al menos utilizable.

Esa forma de construcción de saberes tan protocolaria, al menos desde nuestro punto de vista, resta capacidad creadora a los que con base en su pensamiento y experiencia personal se sienten en condiciones de compartir ideas útiles y pertinentes como es el caso en esta oportunidad.

Alguno pensará que es presunción intelectual o falta de modestia, pero a los que deseen sucumbir bajo esa línea de argumentación tenemos que oponerles nuestra convicción de que el pensamiento nuevo no es producto únicamente de las mentes más privilegiadas, sino que casi todos tenemos en nuestra vida momentos de lucidez, sea por estudios o azar, de los cuales podemos extraer algunas ideas interesantes, que al someterlas a procesos de discusión más estructurados, pueden ser eventualmente valoradas con cierta benevolencia e incluso al final de todo tener alguna utilidad.

Desarrollo.

Comprender la virtualización de la educación en general y particularmente de la educación superior como un fenómeno lineal donde básicamente se modifican los medios de transmisión/creación de contenidos o un error del que alertamos aquí al inicio de este ensayo, porque este es el hierro más común que hay que superar para comprender y aceptar que la educación virtual representa un rompimiento absoluto con la educación como la hemos entendido desde el nacimiento de la universidad moderna.

No sólo se trata de substituir las aulas por el ciberespacio; los horarios por la conexión permanente; las lecciones por los contenidos múltiples, en múltiples formatos y con distintas metodologías de transmisión; los profesores por acompañantes -incluso múltiples- en el proceso de enseñar y aprender, los cuadernos y libros por la información digital y las herramientas de interacción virtual, los contenidos estáticos por una avalancha permanente de información nueva, de múltiples fuentes y con distintos niveles de fiabilidad. En fin, no se trata solo de un nuevo enfoque sobre la forma en que se enseña y se aprende, sino una nueva forma de vida, de relaciones interpersonales y con el entorno.

Se trata pues, de un cambio de paradigma sobre la creación, transmisión y aprovechamiento práctico del conocimiento; donde los canales o medios de difusión, el diseño de los contenidos; y las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos que participan, como creadores, consumidores, críticos o usuarios en los procesos del conocimiento son totalmente novedosas.

“Según García y García “un espacio virtual educativo efectivo debe canalizar tres vertientes básicas de las NTIC. Primeramente, la capacidad de trabajo en red, que permita una localización geográficamente dispersa de los participantes y un sincronismo o un asincronismo de las actividades formativas, según sea necesario. En segundo lugar, facilidades multimedia e hipermedia que permitan contar con información digital heterogénea y representada en diferentes formatos (texto, gráficos, sonido...) pudiéndola relacionar fácilmente. Y, por último, una interacción persona-ordenador sencilla, intuitiva, pedagógica y completa, soportada por interfaces de usuario donde se potencie la noción de usabilidad de las mismas, en lugar de buscar la espectacularidad y el encantamiento momentáneo del usuario”.

(García, F.J. Y García, J. 2015. Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: un refuerzo a la formación tradicional. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm).

Este nuevo enfoque, que nosotros llamamos paradigma, encuentra en una primera caracterización de nuestra parte, que no deja de ser una propuesta, elementos como los que se describen abajo, que representan un esfuerzo para diferenciar a partir de atributos claros, los elementos que hacen único el proceso de formación o educación virtual:

- a. Inmediatez en la creación, transmisión, procesado y publicación de contenidos, la información y el conocimiento, así como en las relaciones entre los actores del proceso de formación;
- b. Horizontalidad de las relaciones entre actores del conocimiento, que incluyen productores, críticos y usuarios, siendo que el docente es más que un facilitador, un provocador del debate, pero no es conductor ni necesariamente autoridad en la creación de conocimiento porque la interacción de los actores y las infinitas fuentes de información en el ciberespacio son las que generan conocimiento nuevo a cada instante;
- c. No presencialidad en los procesos de creación y transmisión de conocimiento nuevo o renovado, en tanto las dimensiones temporales, geográficas y espaciales pierden relevancia en el ciberespacio;

- d. Interactividad entre distintas personas en distintos lugares, con distintas formaciones y diversos intereses para crear nuevos contenidos útiles y nuevos conocimientos, pues la educación e investigación cada vez más se vuelve un reto de múltiples disciplinas en trabajos conjuntos que interactúan.
- e. Diversidad de herramientas, metodologías y formatos para la producción, intercambio y publicación de contenidos, pues las tabletas, los Smartphone, los contenidos casi infinitos en millones de formatos y las conexiones de alta velocidad en cualquier momento o lugar substituyen el aula, el libro y el cuaderno de forma lapidaria.

Como se desprende de lo expuesto en esta primera aproximación, a nuestro juicio, el que llamamos paradigma de educación virtual es un salto cualitativo y cuantitativo con relación a la educación presencial, que se caracteriza, entre otras cosas, por la presencialidad, la verticalidad docente/estudiante, la rigidez de formatos y metodologías, la poca interacción incluso en el aula y lo diferido de los momentos entre la producción, transmisión, publicación y aprovechamiento real de los conocimientos que pueden generarse en un contexto educativo.

Por tanto, la rigidez espacio temporal es una característica muy importante de la educación presencial y a distancia, porque los momentos en que coinciden voluntad y capacidad creadora o crítica, son por definición coincidentes con el aula, el horario, la tutoría o los estudios o investigaciones guiadas. Por el contrario en la educación virtual las personas pueden interactuar en forma simultánea o diferida, sobre uno o varios contenidos, con participaciones individuales o colectivas, con presencia o ausencia total de moderación y sin rigideces espaciales o temporales de ninguna especie, siempre que se alcance el objetivo de aprendizaje fijado para cada curso, módulo o ejercicio.

Si se agudiza más la mirada, posiblemente puedan encontrarse muchísimas más características diferenciadoras entre el paradigma virtual y el presencial, en campos como las relaciones entre productores y usuarios del conocimiento, medios y recursos de transmisión, procesos de validación y renovación del conocimiento, así como muchos otros aspectos igualmente importantes.

De igual manera, es muy posible que los sociólogos, los psicólogos y educadores tengan mucho que decir sobre tópicos como el manejo de las relaciones humanas e interpersonales y sus diferencias entre entornos virtuales y presenciales. ¿Qué ocurre con la timidez en entornos virtuales? ¿Qué pasa con la chota o descalificación cuando no hay interacción presencial? ¿Qué pasa con el respeto a la autoridad cuando no hay una jerarquía claramente identificable en el aula, que se trasmite como sabemos desde la disposición de las mesas hasta con el uso de la pizarra? Estas son preguntas interesantes para comprender y extrapolar las similitudes o diferencias que existen entre cada modelo educativo que comentamos.

Sin embargo, sobre lo dicho hasta ahora, la verdad es que son muchos los que ya teorizan sobre estos temas, por lo cual basta con dejar constancia de las enormes diferencias que existen entre ambos, pues de su primera comprensión también podremos extraer información útil al momento de analizar los retos de la acreditación y su relación con la virtualización.

Retomando el tema de fondo, al hablar de educación virtual es bueno ubicarnos en su concepto y alcances, por eso el esfuerzo de caracterización inicial expresado arriba, pues de su comprensión como constructo moderno es que podemos derivar su utilidad práctica especialmente desde la óptica de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Sobre este aspecto, hay que considerar que la educación virtual, sea parcial o totalmente bajo esta nueva modalidad, es un fenómeno que ha llegado para quedarse, pues se encuentra claramente aparejado a la realidad histórica que vivimos con la globalización, la internacionalización y la virtualización de infinidad de dimensiones de nuestras vidas. Al respecto es bueno leer lo que sobre el particular indica el Dr. Rama:

“La nueva realidad de la educación superior latinoamericana -y mundial- está marcada por el inicio de la educación transnacional, que comienza a imponer un modelo tripartito donde coexisten la educación pública, la privada nacional y la privada externa. Una porción significativa de la nueva dinámica se caracteriza

por el desarrollo de una educación virtual que al tiempo que incorpora las nuevas tecnologías de información y educación (NTIC), formula nuevas concepciones pedagógicas basadas en modelos de simulación y un nuevo rol de los docentes...” (Rama, 2006, p 4).

A propósito de este tema y como parte del ejercicio de precisión conceptual que estamos haciendo, traemos aquí otro esfuerzo de definición sobre educación virtual que encontramos y que nos parece se ajusta a lo que entendemos por esta modalidad de formación:

“De acuerdo con el Ministerio de la Educación Nacional de la República de Colombia, “La educación virtual, también llamada “educación en línea”, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio.

En otras palabras, 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.

Desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender”. (Ministerio de la Educación Nacional de la República de Colombia. 2009. Educación virtual o educación en línea. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>).

Siempre en materia de precisión conceptual, es interesante retomar las posibles definiciones de calidad y especialmente de calidad de la educación superior, pues sobre estas aproximaciones teóricas es que podremos construir una fórmula o metodología para valorar -más bien evaluar- eventualmente la calidad específica que debe caracterizar a la educación virtual, sea como una rama de la educación o como nosotros proponemos, como un nuevo paradigma de formación que ha llegado para quedarse.

De igual manera, tener claro el concepto o constructo de calidad que se constituye en la orientación o aspiración de la educación superior virtual, facilitaría desgranar los indudables y poco discutidos retos que tiene la eventual acreditación de esta educación del siglo XXI.

“¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación Superior? Jacques Hallak dice que “la palabra calidad es una de las más honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo”. El concepto de calidad es como el concepto de belleza. Todos sabemos o percibimos lo que es, pero encontramos difícil definirla.” (Tünnermann. 2006. p 3).

Completamente de acuerdo con esta cita del Dr. Tünnermann, tenemos que ahondar en comentar que la calidad, al igual que otros grandes conceptos como la igualdad, la belleza y la libertad, son un ejercicio influido por factores históricos, económicos, políticos, culturales y sociales, que por tanto no es immanente en el tiempo.

Continúa señalando el Doctor Tünnermann en forma muy oportuna:

“El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.” (Tünnermann. 2006. p 3).

Con este breve repaso va quedando clara la complejidad de definir calidad y más aún, poner al servicio de la educación superior este concepto tan complejo, que además adquiere niveles de dificultad todavía imponderables si además lo relacionamos con la educación virtual como una modalidad, rama o paradigma de formación que se encuentra en plena construcción y altamente influido por los avances que día con día cambian el mapa de la ciencia y la técnica, las comunicaciones, la realidad aumentada, las aplicaciones educativas, entre muchas otras innovaciones que no paran de aparecer.

Sigamos repasando el excelente análisis que sobre este asunto hizo el doctor Tünnermann en el texto de comentario:

“En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrien, “es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas”. ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): “La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo; la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa”. (Tünnermann, 2006. p 3).

M.Sc. Esteban Arias Monge

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que “es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada”... “La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la “calidad” tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno

y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la “imagen institucional” que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general”. Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la “evaluación de la calidad”, es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Con el propósito de contribuir a lograr una terminología común en el área de evaluación y acreditación, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición de Calidad de la Educación Superior: “conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integridad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)”. Como puede verse, y siguiendo siempre al CINDA, la calidad de la educación superior no es un concepto absoluto sino relativo. “El referente está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos”.

Como se desprende de los comentarios del Dr. Tünnermann y los expertos citados por él, la calidad es un concepto evolutivo, compuesto por categorías específicas de análisis y que en el caso de la educación superior dispone de un tratamiento todavía más particular, especialmente en la definición de esos atributos, elementos o categorías que componen la que debe ser la definición de calidad de la educación superior.

Otra conclusión importante que se debe extraer de este repaso, es que la definición de calidad de la educación superior, sea cual sea la que se adopte, está estrechamente vinculada con el concepto de acreditación y evaluación, así como con las implicaciones del proceso que subyace en esta práctica de aseguramiento de calidad en la educación superior.

"Cualquiera que sea la definición de calidad y los criterios para evaluarla, la calidad de un sistema universitario es el producto de varios factores y procesos. En el sistema universitario existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. Existe igualmente un proceso general que envuelve a todos y es su hilo conductor: el proceso de gestión". (Tünnermann. 2006. P 9).

En igual sentido, es importante revisar la definición general de calidad también propuesta por el CCA, que pretende ser más amplia y comprensiva, por razones naturales, que la definición específica para la calidad de la educación superior, pero que fue necesario hacer explícita para dar sustento y contenido a una definición de calidad específicamente pensada para la calidad de la educación superior:

"Calidad: Corresponde a la propiedad o conjunto de atributos de un bien o servicio que permite juzgar su valor a partir del cumplimiento de criterios previamente establecidos y que garantizan, en principio, tanto la mitigación de deficiencias del producto o servicio como la satisfacción de necesidades asociadas a lo que se pretende ofrecer." (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. 2014. http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eariasformato_0.pdf)

Como se desprende de esta definición, son muchos los elementos comunes que comparte con las diferentes definiciones recogidas por el Doctor Tünnerman en el artículo citado arriba, lo que aporta un grado adicional de acuerdo o intersubjetividad a dicha definición.

Rápidamente pasemos ahora a destacar algunos de los elementos más importantes de esta definición de calidad:

- a. Propiedades o atributos, este elemento importa porque remite a la calidad a una dimensión compleja y concreta en aspectos particulares, que se debe construir desde el análisis integrado de factores, elementos, atributos, o propiedades individuales e indispensables.
- b. Se refiere a un bien o servicio, es decir, se trata de un fenómeno, proceso, producto o resultado tangible u objeto observable.
- c. Juzgamiento de valor o mérito con base en criterios previamente establecidos, es decir, existe un marco de comparación relativamente homogéneo para confrontar productos o servicios de igual o similar naturaleza.

- d. Propósito ampliado, el propósito del juzgamiento no se agota en la comparación, es decir, aspira a la superación de deficiencias detectadas o a la satisfacción de necesidades de clientes, usuarios individuales o colectivos.
- e. Este repaso de los principales elementos es muy importante, porque de su disgregación en categorías o dimensiones de análisis, se podrán derivar en el futuro modelos de evaluación, en este caso, con fines de acreditación de educación presencial o virtual.

Al tenor de lo expresado y siempre con el ánimo de fundamentar nuestras apreciaciones, es conveniente adoptar la que será, , para los efectos de este documento, la definición de calidad de la educación superior a la cual nos adherimos por considerarla muy completa, pues al igual que con muchos otros conceptos complejos, ocurre que las interpretaciones son excesivamente ambiguas , lo que termina provocando una falta de rigor al momento de extraer conclusiones y muchas dificultades para construir entendimientos o acuerdos.

En ese sentido, el CCA se ha preocupado por trabajar, al menos a nivel Centroamericano y con las agencias de acreditación que operan en el área, lo que es la definición de calidad de la educación superior hasta ahora más concreta, completa e intersubjetiva que se ha ensayado en la región.

***"Calidad de la educación superior:** Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior posibilitan a una carrera, programa o institución alcanzar sus objetivos y suplir una necesidad o expectativa, logrando que sus graduados alcancen las competencias esperadas por sus pares profesionales y académicos y otros sectores de la sociedad; muestra capacidad para generar conocimiento, transformarse y responder a los cambios y demandas de su entorno con pertinencia y transparencia, en un proceso de mejoramiento continuo, fundamentado en principios y valores."* (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. 2014. http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eaiasformato_0.pdf).

De esta definición también se deben rescatar algunos elementos interesantes para el análisis y la eventual construcción de categorías, dimensiones o pautas de evaluación o acreditación, como lo son:

- a. Comparte los elementos ya expresados para la definición de calidad en general ya explicada más arriba.
- b. Magnitud, es imprescindible para la acreditación hablar de intensidad o grado, porque acentúa la fuerza del juzgamiento y la comparación -con el contexto y con su propia realidad- como herramientas de verificación de la calidad.
- c. Comprensión de la calidad en un contexto, sobre unos insumos, basada en proceso y con vista en resultados, es decir, no establece la comparación como un ejercicio abstracto o frente a realidades distintas, sino que lo sitúa en el propio contexto de la institución, carrera o programa, facilitando la comprensión de la calidad de la educación superior como un proceso influido por variables temporales, geográficas e históricas.
- d. Progresividad, que no se centra en la comparación con otros, sino con sí mismo y sus oportunidades de cambio.
- e. Reafirma el interés en los usuarios de la universidad y sus servicios/productos: formación por competencias, investigación, innovación, etc.,
- f. Mejora continua, centra la capacidad del estudio o análisis de la calidad desde una óptica de mejora, no se agota en la verificación frente a criterios o estándares que de todos modos pueden variar en el tiempo.
- g. Entiende la modernización y la transformación como una misión de la calidad como proceso evolutivo de coherencia y pertinencia.
- h. Se fundamenta en valores y principios éticos, aporta una dimensión axiológica a la acreditación como herramienta de gestión del cambio y gestión de la universidad moderna.

Con base en lo dicho hasta aquí, queda claro que definir con precisión que es calidad, o al menos como lo entendemos en nuestro contexto de trabajo es vital, pues del entendimiento de este concepto medular es que se pueden derivar ejercicios para evaluar calidad de la educación superior en forma virtual o presencial.

Del mismo modo, disponer de una definición de calidad facilita delimitar de forma concertada o consensuada las características, atributos, dimensiones, criterios o pautas que deben ser considerados al momento precisamente de evaluar la calidad de la educación superior en cualquiera de sus manifestaciones o modalidades. Con objeto de ampliar la comprensión de algunos conceptos utilizados en este ensayo, se remite al lector al Glosario Centroamericano sobre Términos de Acreditación, que encuentran en el anexo al Manual de Acreditación del CCA 2014 en la dirección electrónica: http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eariasformato_0.pdf

Finalmente, siendo imposible extenderse más, queremos dedicar unas líneas al esfuerzo realizado por el CCA para definir con claridad que es acreditación como concepto pero sobre todo como ejercicio de evaluación aplicado a la educación superior; tanto por la relación que ya establecimos entre ese concepto y el de calidad de la educación superior; como porque asumir un concepto de acreditación facilitaría enormemente la visualización de los retos que impone la conjugación de la educación superior con la calidad y con la virtualización de la enseñanza. Por tanto traemos a este texto la definición de acreditación que ha sido construida por el Consejo del CCA y plasmada en su manual de acreditación 2015:

"Acreditación de la calidad en la educación superior: Reconocimiento público emitido por una agencia de acreditación reconocida a una carrera, programa o institución (acreditación de primer nivel) o agencia de acreditación de la educación superior (acreditación de segundo nivel) por el cumplimiento de un conjunto de principios de calidad, posterior a un proceso riguroso de autoevaluación y visita de pares externos que verifican y valoran los principios establecidos por la agencia a cargo del proceso de acreditación." (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. 2014. http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eariasformato_0.pdf).

Hagamos un paréntesis para explicar un poco más porque el CCA como agencia de acreditación regional, juega, desde nuestra óptica, un papel importante en este tema de la definición de conceptos, buenas prácticas y acreditación en la región Centroamericana, pues sin duda eso simplificaría a nuestro lector la comprensión de este "rol" articulador o facilitador del CCA en este proceso, especialmente en este primer intento por referirse puntualmente a la acreditación virtual.

Lo primero es señalar que el CCA es una agencia de acreditación muy especial, tanto por su integración de sectores, como por su objeto de trabajo y la relación que existe entre clientes y usuarios finales de sus servicios.

Sobre los clientes y usuarios basta con indicar que los clientes son las agencias de acreditación con operaciones en la región, sean de naturaleza nacional o regional, oficial o privada, generales o por disciplinas, carreras o instituciones; es decir, los servicios de CCA como agencia acreditados son prestados a todo el conjunto de entes que operan en Centroamérica y cuya finalidad es el aseguramiento de calidad de la educación superior.

El objeto del organismo también es particular, en tanto no dedica sus esfuerzos a la acreditación de primer nivel o acreditación de instituciones o programas, sino más bien a lo que se conoce como acreditación de segundo nivel, es decir, invierte sus esfuerzos en tres frentes principales:

- a. La acreditación de agencias de acreditación de primer nivel.
- b. La promoción de la calidad de la educación superior y las buenas prácticas sobre gestión de calidad y mejora continua, incluyendo la capacitación, la asistencia técnica y el acompañamiento a procesos de creación, maduración y consolidación de agencias.
- c. La armonización de sistemas de educación superior a partir de la articulación de sistemas de garantía de calidad con la finalidad de crear un sistema Centroamericano de gestión y aseguramiento de la calidad de la educación superior que en el futuro permita el flujo profesional, de docentes, estudiantes y valores añadidos como la investigación conjunta o consorciada, entre todos los países que integran esta región.

Para dejar más claro este punto sobre el CCA, su naturaleza y alcances, traemos a este trabajo la definición de la misión que el organismo promueve en su accionar, que se encuentra recogida en su estatuto y que señala:

"Promover el mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la Educación Superior, tendiente al desarrollo de un sistema que fomente

el fortalecimiento y la acreditación de organismos o agencias acreditadoras, instituciones, programas o carreras existentes en Centroamérica y El Caribe, en un compromiso con el desarrollo de la Región (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. 2014. http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/estatuto2014_1.pdf).

Finalmente, el CCA es especial porque se trata de una agencia regional Centroamericana, reconocida como el ente oficial de la acreditación de segundo nivel de la región, según su acta constitutiva, su estatuto y su personalidad jurídica que se encuentra inscrita ante el Sistema de Integración Centroamericana (SICA); y ha sido conformada por los sectores relacionados con la educación superior más importantes de toda la región:

- “Universidades Públicas agrupadas en el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- Universidades privadas de la región, se trata de un conjunto de las universidades más prestigiosas del área que voluntariamente participaron en la constitución del organismo.
- Ministerios de Educación de los países del área agrupados en la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
- Asociaciones o federaciones de profesionales de Centroamérica, agrupados en la Confederación de Entidades Profesionales Universitarias de Centroamérica (CEPUCA)” (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. 2014. http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/estatuto2014_1.pdf).

Por todo lo anterior entonces, es perfectamente entendible que el CCA, como responsable de articular, armonizar y consolidar un sistema Centroamericano de gestión y aseguramiento de la calidad de la educación superior del Área, dedique su pensamiento a la armonización de sistemas de aseguramiento de la calidad y la adopción de buenas prácticas en materia de evaluación y acreditación; especialmente cuando enfrentamos desde la disciplina retos como los que impone la virtualización de la educación superior.

Frente a esta realidad el CCA se plantea una hipótesis de trabajo muy clara, las agencias, como actores del proceso de gestión de calidad de la educación superior, juegan un papel importante en los procesos de mejora continua, modernización y transformación de la universidad del siglo XXI.

La incidencia de las agencias de acreditación como actor, se produce en todas las dimensiones de la gestión de calidad, al proponer pautas de evaluación en todas las actividades sustantivas institucionales de una universidad, que en alguna medida son una provocación al diálogo, la autoevaluación y la reflexión institucional interna y en asocio con sus aliados del contexto como empleadores, gobiernos, estudiantes, docentes, etc.

El CCA se ha preocupado por construir un modelo de evaluación y acreditación bajo determinadas premisas adicionales; en primer término es un modelo CIPP: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. Esto quiere decir que no centra su atención en un tema específico, sino que hace un abordaje holístico de la gestión de las agencias que se someten al proceso de acreditación.

De igual forma, este modelo rompe con el tradicional enfoque de insumos: infraestructura, recursos financieros, humanos, técnicos; y el enfoque de procesos: planes de estudios, mallas curriculares. Para más bien complementar esos dos enfoques con un acento en los contextos: ¿Quién usa la universidad? ¿Para qué la utiliza la sociedad? ¿Cómo aprovechan la sociedad en general y los actores productivos o egresados en particular la universidad? ¿Qué espera el conjunto de actores y aliados de la universidad de una casa de estudios?; y los resultados: ¿Quién se gradúa? ¿Qué sabe hacer? ¿Cuál es su potencial aporte a la sociedad como persona y profesional?...

La segunda premisa de la que parte el modelo del CCA, es que se trata de un proceso de mejora continua, es decir, el producto o resultado final no es la acreditación sino la modernización de la agencia acreditada para que su contribución a la mejora, modernización y aseguramiento de calidad de la universidad sea pertinente, útil y de valor agregado a la gestión universitaria en el tiempo. Esto implica el debate y reflexión como parte de los procesos de acreditación de temas innovadores sobre ¿cómo se hace educación superior? ¿Qué se espera de la universidad en términos de sus graduados, sus investigaciones y sus intervenciones sociales? Entre otras interrogantes que nos llevan al debate de las nuevas formas de hacer universidad, como lo es la educación virtual.

La tercera es que se trata de un proceso que busca asegurar valores agregados a la acreditación como práctica habitual de planificación institucional, monitoreo y seguimiento a la planificación, rendición de cuentas o transparencia, por lo cual se preocupa por provocar la mejora, la modernización, la actitud innovadora de las agencias y de estas en su relación con los clientes de la acreditación, es decir las universidades.

Lo que nos hemos propuesto en CCA, dicho en palabras simples, implica una transformación del papel de las agencias de acreditación que hoy son custodios de criterios de calidad, para convertirse más bien en propulsores de nuevas formas de hacer calidad de la educación superior a partir de temas de gran importancia y valor agregado.

De esta suerte surge la necesidad de plantearse como afrontaran las universidades del futuro y las agencias de acreditación que aspiran a acompañar sus procesos de aseguramiento de la calidad, los retos que impone hacer educación virtual, pero además hacerlo con apego a criterios o pautas de calidad que aseguren el éxito del proceso formativo, la satisfacción de los usuarios -estudiantes y sociedad-, así como la pertinencia y utilidad de los procesos de innovación y creación de conocimiento nuevo y aplicado.

Expresado lo anterior, pasemos ahora a hablar de la diferencia entre acreditación virtual o más ampliamente de procesos de aseguramiento y certificación virtual de calidad de la educación superior; y lo que es más bien la acreditación de procesos de universidad virtualizada, sea de la institución en su conjunto como de programas o servicios específicos.

La acreditación virtual por un lado, puede ser entendida como un proceso de asistencia técnica, acompañamiento, evaluación externa y seguimiento permanente de un plan de mejora, utilizando los recursos de las TIC para ese cometido. Es decir, se automatizan y virtualizan la mayoría de las etapas de acompañamiento por parte de la agencia de acreditación.

Es importante destacar que, al menos en la realidad Centroamericana e incluso nos atrevemos aventurar que también en la realidad Latinoamericana

en general, la acreditación es un proceso de varias fases, siendo como mínimo coincidentes las siguientes:

- a. Inducción al proceso de acreditación.
- b. Autoevaluación.
- c. Admisibilidad al proceso de acreditación.
- d. Visita de evaluación externa.
- e. Decisión de acreditación.
- f. Planes de mejora.
- g. Seguimiento.
- h. Reacreditación.

Proceso de acreditación de las agencias centroamericanas									
Agencia	Proceso								
AUPRICA	Autoestudio	Evaluación externa	Dictamen y resolución final						
CNEA	Autoevaluación	Evaluación externa	Acreditación						
ACESAR	Convocatoria	Solicitud y Elegibilidad de Acreditación	Evaluación por pares externos	Dictamen resolutivo					
CONBAUPA	Autoestudio	Evaluación externa	Acreditación	Seguimiento del plan de mejora					
SHACES	Autoevaluación	Evaluación externa	Acreditación	Seguimiento del plan de mejora					
CDA	Autoestudio	Solicitud y Elegibilidad de Acreditación	Designación del evaluador	Dictamen	Resolución de Acreditación				
SINAES	Autoevaluación	Solicitud y Elegibilidad de Acreditación	Evaluación externa	Dictamen	Seguimiento del plan de mejora	Acreditación			
ACAP	Convocatoria	Autoevaluación	Solicitud de Acreditación	Admisibilidad	Plan mejoramiento	Resolución de acreditación	Evaluación Externa	Constitución del equipo de evaluadores externos	
ACAAI	Evaluación Interna	Adhesión al convenio de constitución	Solicitud de Acreditación	Revisión de documentos	Informes anuales	Entrega del certificado de acreditación	Decisión de acreditación	Evaluación externa	Reacreditación

M.Sc. Esteban Arias Monge

Fuente Consejo Centroamericano de Acreditación

El orden de estas fases o etapas sufre ligeras modificaciones según el modelo o manual de que se trate, pero en general son las mismas con pequeñas diferencias conceptuales, que se expresan con mayor o menor detalle según la agencia de que se trate.

Es presumible que este cambio de abordaje o virtualización del proceso, no incluya en principio la visita de pares que por naturaleza debe ser presencial, ni la mayoría de los procesos de autoevaluación pues su verdadero valor, su verdadera riqueza radica en la posibilidad de intercambio franco, horizontal y abierto entre los gestores del servicio educativo y sus principales Stakeholders, estudiantes, empleadores, graduados, entre otros.

Bueno es notar que en el párrafo anterior decimos que en principio la visita de pares y la autoevaluación no son procesos fácilmente virtualizables, pero entonces queda la pregunta de ¿cómo se podría hacer acreditación por medio de pares cuando la visita a un lugar físico, ubicado en el tiempo y espacio no sea posible? Nos imaginamos en este caso una universidad totalmente virtual, con profesores y estudiantes dispersos por muchos países y cuyo único lugar de encuentro es el ciberespacio.

De todos modos, salvo estas dos eventuales excepciones, es muy posible que los procesos de acompañamiento, asistencia y seguimiento puedan ser realmente virtualizados, bajo una lógica de intercambio entre agencias y universidad más horizontal, dinámica e incluso en tiempo real, donde la interacción presencial no es un requisito y más bien es substituida por recursos más interactivos como formularios en línea, video conferencia, en fin, *e-working* en general.

Esta lógica, si se quiere nuevo enfoque de acompañamiento, que ya no es una aspiración al menos en Centroamérica, pues el CCA implementa a partir de 2015 un instrumental de acreditación que es manejado todo en la nube y que aspira, además de la aplicación más interactiva e intuitiva posible, la mejor experiencia para los usuarios de un entorno virtual donde encuentran desde su inducción y capacitación, hasta los instrumentos y herramientas técnicas para llevar adelante una autoevaluación o la formulación de un plan de mejora,

recibiendo casi en tiempo real el feedback de especialistas en acreditación del CCA que en forma anónima pero muy ágil realimenta el trabajo de la agencia y sus técnicos.

De acuerdo con este modelo y el instrumental que lo hace operativo, la agencia depende cada vez menos del papel y las relaciones interpersonales directas, para establecer un marco de relaciones virtuales, altamente dinámicas, horizontales, interactivas y llenas de nuevas metodologías de trabajo y acompañamiento técnico.

Procedamos ahora a comentar lo que son, desde nuestro punto de vista particular, las diferencias entre procesos virtuales de acreditación; que por lo dicho son sin duda un camino muy interesante para, entre otras cosas, ampliar cobertura geográfica de las agencias, reducir costos de certificación; que hoy son uno de los principales problemas para democratizar el acceso a este recurso. Y lo que es la acreditación de educación virtual; que implica por su parte la acreditación de instituciones y programas, general, por disciplinas, nacional, regional o internacional; entre otras posibles complejidades inherentes a los servicios de acreditación según los usuarios de los mismos, sus intereses y la utilidad práctica de dichas acreditaciones; pero donde claramente el objeto de estudio se encuentra fundamentalmente en el ciberespacio.

Resulta interesante en este punto hacer un esfuerzo por precisar diferencias entre educación a distancia y educación virtual, pues en el imaginario colectivo se trazan demasiados paralelismos, siendo que a nuestro gusto implican procesos muy distintos.

Con la intención de lograr ese objetivo, hagamos el ejercicio de comentar en términos generales, sin pretender ser exhaustivos ni definitivos, un par de definiciones sobre educación a distancia ampliamente reconocidas; destacando las que a nuestro juicio son diferencias importantes con la definición y caracterización de educación virtual que hemos venido perfilando a lo largo de este texto.

Así por ejemplo: “De acuerdo con Gustavo Cirigliano (1983:19-20), “La educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta, abierta en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor, por otra...” (García. 1987.p.1-2).

Según este primer aporte, podemos destacar la naturaleza todavía vertical y tradicional de la definición de educación a distancia, que sigue partiendo de la premisa de que el proceso formativo requiere, en forma directa o intermedia para ser educación a distancia, de un profesor como guía, conductor, de la clase y el aprendizaje. Por otra parte nada señala de la relación entre estudiantes, la construcción del conocimiento colectivo, la característica temporal, de la utilización de metodologías diferentes, de la interacción en la creación, reelaboración y divulgación del conocimiento, ni sobre los objetivos de aprendizaje.

“La educación a distancia se considera como una mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construir y de apropiarse de la cognoscibilidad del mundo.³ Constituye una nueva perspectiva para enfocar la función que deben desempeñar actualmente las instituciones educativas ante la demanda creciente de una diseminación sostenida del conocimiento nuevo adquirido por parte de toda la sociedad, se apoya en el desarrollo tecnológico y se sustenta en la adopción de estrategias novedosas que posibiliten la expansión de la información, del conocimiento y, en definitiva, del desarrollo cultural, espiritual, económico y material de toda la sociedad.” (Sánchez. 2003. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1024-9435).

Esta segunda definición, es mucho más clara al plantear una diferencia en la mediación pedagógica y el papel del estudiante; igualmente rescata la diseminación más amplia del conocimiento como una virtud próxima a la educación virtual; pero sigue sin asumir posiciones frente a temas como la atemporalidad, la nueva metodología de construcción colectiva de saberes, la interacción horizontal

entre estudiantes sin fronteras de horarios, entre otros temas que nos sirvieron para caracterizar la que estamos asumiendo como descripción de educación virtual.

Evidentemente las dos definiciones transcritas son unas entre muchas posibles, que hay que repetirlo, no pretenden ser verdades absolutas, sino por el contrario ejemplos de las notables diferencias que con análisis del contexto, pueden encontrarse entre la educación a distancia y lo que nosotros entendemos o proponemos como educación virtual.

En este marco es más fácil retomar las diferencias entre educación virtual y educación a distancia, relacionadas con el tema de calidad de la educación superior nos ofrecen un vistazo a los retos que a partir de ahora tienen las agencias de acreditación que deseen incursionar con una base teórico conceptual sólida para acreditar programas o instituciones virtualizadas.

Para enfrentar este reto, se hace necesaria la eventual construcción de un conjunto de categorías o dimensiones en los manuales y modelos de acreditación que asuman una definición propia y expresa de educación virtual según cada agencia, deseablemente armonizada, pero bajo el entendido de que pueden existir diferencias por país, disciplina u objeto de acreditación.

No se trata solamente de crear nuevos modelos o manuales, sino más bien, cuando sea posible, hacer sensibles los instrumentos y documentos existentes a la acreditación partiendo de que los entornos de educación virtual gozan de todas o muchas de las características que aquí hemos repasado.

Posteriormente la validación de esos modelos, instrumentos y manuales es vital, pero representa un reto importante, pues no pueden ser validados usando una lógica de educación presencial para hacerlo; es decir, no podemos trabajar una validación de modelos de acreditación para educación virtual si no es directamente con implicados, docentes, estudiantes y administradores de esa modalidad o paradigma de educación.

En el mismo sentido y ya para terminar, la implantación de modelos de aseguramiento de calidad de educación virtual, echando mano del modelo CIPP por ejemplo que utiliza el CCA, deben realizar un esfuerzo por definir sub categorías de análisis que concentren sus esfuerzos en los recursos o insumos, procesos y productos intangibles de la educación virtual y no tanto en las tradicionales categorías de insumos: infraestructura, horarios de atención de docentes, tiempos completos o parciales de docentes e investigadores, servicios en el campus; y procesos como bienestar estudiantil, reglamentos de funcionamiento, normas de acceso y asistencia, requisitos para aprobación o aprovechamiento de cursos, requisitos y procedimientos de egreso, graduación y seguimiento a graduados, etc.

Indudablemente los retos son incontables, pues desde los mecanismos de admisión con equidad, hasta los protocolos de evaluación y aprovechamiento de cursos y contenidos, deben ser examinados y reformados a partir de la lógica de la educación virtual, por lo cual aquí se dejan algunas ideas que pretenden ser más una provocación que una solución para continuar la resolución de esa infinidad de retos que propone este paradigma educativo.

Siempre usando la propuesta del manual de acreditación del CCA, interesaría que las categorías realicen indagatorias sobre aspectos como los siguientes:

Contexto:

- Alfabetización digital de los potenciales usuarios del servicio educativo.
- Acceso del auditorio potencial receptor del servicio educativo a medios tecnológicos.
- Visión y misión institucional de la universidad y objetivos de enseñanza en entornos virtuales.
- Objetivos de los procesos de formación, la investigación y la extensión universitaria en entornos virtuales.

Insumos:

- Recursos tecnológicos disponibles desde la universidad, usabilidad, interactividad, valor en función de los objetivos educativos, etc.
- Recursos tecnológicos a disposición de estudiantes, docentes e investigadores.
- Acceso a redes globales de pensamiento y creación de conocimiento.
- Acceso a repositorios globales, serios y fiables de información, documentación y recursos educativos.

Procesos:

- Mallas curriculares interactivas y flexibles.
- Formación y reclutamiento docente para la enseñanza en entornos virtuales.
- Acompañamiento al estudiante en su proceso formativo.
- Perfiles de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en modalidad virtual.
- Recursos normativos, tecnológicos y procedimentales para asegurar la objetividad, respeto y no discriminación en los procesos formativos virtuales.

Productos:

- Resultados de aprendizaje, pensando en la pertinencia y utilidad de la formación del graduado cuando nunca ha puesto sus pies en una aula de clase.
- Pertinencia y utilidad de la investigación producida, difundida y aprendida en entornos virtuales.
- Seguimiento a graduados, actualización y formación continua.

Los anteriores son sólo un esbozo preliminar de los elementos o categorías de análisis que deben incorporarse, pero que sin dudarlo deben ser mucho más y más amplios, pues terminamos señalando que la lógica de la acreditación de educación presencial es diametralmente distinta a la lógica de la acreditación de

programas virtuales de educación, como lo hemos tratado de dejar claro a lo largo del presente ensayo.

Así pues, los retos para las agencias de acreditación de primer nivel como oferentes de servicios de certificación externa de calidad; junto a las universidades públicas y privadas como clientes o usuarias de esos servicios; los Gobiernos como fiscalizadores de los procesos; así como con otros actores como las agencias regionales como el CCA en su condición de tanque de pensamiento sobre calidad, articulador, facilitador y acompañante técnico de los procesos; y las redes internacionales de agencias como espacios de intercambio y construcción conjunta de valores agregados para la acreditación; son enormes ya que por un lado deben decidir entre enfoques de acreditación que si bien no son excluyentes, si imponen diferencias a considerar, pero que lamentablemente por falta de espacio no desarrollamos en este texto:

- a. Acreditación por disciplinas o general;
- b. Acreditación por carreras/programas o instituciones;
- c. Acreditación nacional versus regional o internacional;
- d. Otras modalidades interesantes como acreditación docente, por facultades, campus, clouster, etc.
- e. Por otra parte el reto concomitante implica la construcción de modelos y manuales de acreditación que sean sensibles a los nuevos modelos de universidad y los nuevos paradigmas de formación, como la educación virtual, sin renunciar al rigor, la transparencia y la fiabilidad de los procesos de certificación de calidad pero reconociendo la naturaleza disímil de esos nuevos procesos donde la intangibilidad, la virtualidad y la creación colectiva, en tiempo real y sin limitaciones espacio temporales de conocimiento, son la norma .

Son todavía muchas las reflexiones que pueden derivarse de los distintos temas retomados en este ensayo, pero ahora sí, habiendo provocado el interés, dejamos a los académicos y pensadores de la universidad del siglo XXI, para que sean ellos los que con más tino que nosotros, conduzcan la discusión futura.

Bibliografía:

- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2014). Manual de Acreditación. Recuperado el 28 de marzo del 2015 de http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eariasformato_0.pdf.
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2014). Estatuto del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. Recuperado el 28 de marzo del 2015 de http://cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/estatuto2014_1.pdf.
- García, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Abril. Año 4, No. 18, 4pp.
- García, FJ. Y García, J. (2015). Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: un refuerzo a la formación tradicional. Recuperado el 26 de marzo del 2015 de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm.
- Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. (2006). Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. Recuperado el 1 de abril del 2015, de http://www.uam.ac.pa/pdf/tema_interes_1_evaluacion_acreditacion_uam.pdf.
- Ministerio de la Educación Nacional de la República de Colombia. (2009). Educación virtual o educación en línea. Recuperado el 26 de marzo del 2015 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Revista Educación y Pedagogía.
- Sánchez, A. Ileana R. (2003). La educación a distancia. ACIMED [online]. 2003, vol.11, n.1 [citado 2015-04-07], pp. 3-4. Recuperado el 2 de abril del 2015 de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1024-9435.



Esteban Arias Monge

Abogado por la universidad de Costa Rica, con maestría en evaluación de programas y proyectos de desarrollo por la misma casa de estudios y actualmente estudiante del Diplomado Centroamericano en Gestión de Riesgos de Desastres; ha participado como expositor y experto en diferentes congresos internacionales y nacionales sobre derecho, evaluación, acreditación y accesibilidad de la educación para personas con discapacidad y poblaciones vulnerables en general.

Con una trayectoria profesional de más de 20 años en la educación superior Centroamericana, ha ocupado cargos de docencia, investigación y gerencia universitaria, tanto en la universidad de Costa Rica, como en el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); el Instituto Tecnológico de Costa Rica, entre otras organizaciones como el mismo Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, que actualmente dirige.

Ha ocupado además cargos de relevancia nacional en el tema de Ciencia y Tecnología para el gobierno de Costa Rica, el servicio exterior de su país y otras instituciones de cooperación de prestigio internacional como el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE o el Instituto Interamericano de Derechos Humanos).

En su experiencia también destaca su trabajo como evaluador del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) y sus aportes como experto en foros como la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación de la Educación Superior (RIACES), entre otras.

Dispone de diferentes publicaciones en derechos humanos, accesibilidad de personas con discapacidad a la educación, evaluación, acreditación, entre otros temas.

M.Sc. Esteban Arias Monge

“Algunas reflexiones para la construcción de una regulación específica para el aprendizaje a distancia y en línea en el Ecuador”

Cecilia Santana E¹.

Resumen.

Las reflexiones que aquí se expresan son fruto de un análisis sobre la situación del marco normativo específico para el funcionamiento de las modalidades a distancia y en línea en Ecuador, la reflexión parte de un diagnóstico de la oferta de carreras y programas a distancia con la que actualmente cuenta el Sistema de Educación Superior, tanto en el nivel de grado como de posgrado y de la problemática que se genera con la falta de regulación. El análisis provoca un aporte ciudadano de los puntos clave que podría contener una regulación para el funcionamiento de la educación a distancia y en línea en el país, que faculte la articulación de estas modalidades con las demás que se reconocen como parte del sistema, fortaleciendo sus potencialidades y estableciendo lineamientos que garanticen la búsqueda de la calidad y de la mejora continua constante en cada uno de los procesos que forman parte del itinerario formativo de los estudiantes.

Cecilia Santana E.

Introducción.

El Sistema de Educación Superior en el Ecuador atraviesa por un proceso de cambios significativos y para co-construirlo es necesario que el marco regulatorio bajo el cual operan las universidades y escuelas politécnicas sea claro, pertinente y forjado bajo un proceso de construcción participativa con todos los actores del sistema de educación superior, de modo que se faculte la implementación de la política pública en materia de educación superior, con miras a potenciar la igualdad de oportunidades, el acceso, la cobertura y la pertinencia de la formación de profesionales.

1 Maestrante del programa de Estrategias de Calidad Total de la Universidad Tecnológica Indoamérica.

Diagnóstico.

La modalidad de estudios a distancia en el país, según datos del Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior del Ecuador–SNIESE- de febrero 2015, registra 12 programas de posgrado vigentes a distancia, que corresponde al 3,09% de toda la oferta de cuarto nivel, todos en universidades particulares de categorías B y C, es decir, no existe oferta académica pública de posgrados a distancia, ni tampoco hay oferta en universidades de la más alta categoría; si bien la gratuidad es un principio consagrado en la Constitución de la República hasta el tercer nivel inclusive, el no contar con programas formativos en universidades públicas restringe y elitiza el acceso a la continuidad de los estudios y la formación profesional avanzada.

Situación similar ocurre en el nivel de grado, en donde según reportes del SNIESE, de febrero 2015, el 5,79% del total de la oferta académica corresponde a carreras a distancia, de este porcentaje el 81,05% se concentra en universidades particulares, es decir, que existe un número poco significativo de universidades públicas que ofertan formación de tercer nivel en esta modalidad de estudios, situación que complejiza el panorama de la garantía del derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos, y más a quienes por determinadas condiciones de ubicación geográfica, situación económica, familiar o laboral se les dificulta asistir a clases presenciales.

Es importante señalar que en el Ecuador, al momento no existe oferta académica que esté legalmente reportada en modalidad de estudios en línea, aunque se conoce del esfuerzo que realizan las universidades para virtualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo la ausencia de parámetros y lineamientos mínimos de funcionamiento hace que se produzca un ambiente de desconfianza y de cuestionamientos, sobre la calidad de la educación que se puede llegar a impartir en estas modalidades de estudio.

Tal es el caso que la misma Ley Orgánica de Educación Superior determina que los títulos: “Deberán establecer la modalidad de los estudios realizados.”, lo que hace pensar que en la propia Ley se estipula un primer filtro que apunta a forzar un tema de calidad pendiente entre las modalidades de estudio, en las que se obtienen los títulos profesionales.

Problemática.

En estos momentos en el Sistema de Educación Superior se gesta un proceso de cambios que ha trastocado toda la estructura hasta ahora concebida, los esfuerzos estatales apuntan a propiciar un cambio de paradigmas sobre las formas tradicionales de enseñar y aprender con las que se han venido trabajando, sin embargo, las regulaciones, los procesos de acompañamiento y asesoría apunta a fortalecer y armar el esquema para la expansión de la modalidad presencial, dejando de lado las modalidades de estudio a distancia y en línea, que por excelencia se caracterizan por ser inclusivas, en términos de fomentar la formación profesional de quienes no pueden acceder a una universidad en una modalidad presencial.

El Estado ecuatoriano en el artículo 26 de la Constitución del Ecuador reconoce que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (p.16).

Así también el artículo 347 de la Constitución del Ecuador, en numeral 8 señala que es responsabilidad del Estado “incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (p.109), es decir, en el Ecuador se garantiza la educación como un derecho y como un bien público social, sujeto de democratización, que se apoya en las tecnologías de la información, para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje.

De igual manera la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), expedida en octubre de 2010, en la disposición general tercera establece:

Los programas podrán ser en modalidad de estudios presencial, semipresencial a distancia, virtual, en línea y otros. Estas modalidades serán autorizadas y reguladas por el Consejo de Educación Superior (p.34).

El Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior (CES), define claramente a la educación a distancia y en línea y las reconoce como modalidades de estudio, a la vez que dispone a las IES garantizar:

La organización, dirección, ejecución, seguimiento y evaluación de las prácticas pre profesionales, a través de los respectivos convenios y de una plataforma tecnológica y académica apropiada, mediante los centros de apoyo coordinados por la sede matriz (p.20).

El Reglamento en mención, señala que los requisitos y procedimientos de operación de estas modalidades serán definidos en la normativa que para el efecto expida dicho Consejo de Estado, como lo establece la disposición transitoria novena: “Una vez que entre en vigencia el presente reglamento, el CES deberá aprobar hasta el 30 de junio de 2015, las siguientes normas:

- a. Normativa para carreras y programas académicos en línea y a distancia...” (p.44).

Hasta el momento este organismo encargado de la planificación del Sistema de Educación Superior, no ha expedido la normativa señalada, a pesar de que el país cuenta con el marco regulatorio general para incentivar el funcionamiento de las modalidades a distancia y en línea.

Si bien varias de las normas complementarias al marco regulatorio general ya han sido aprobadas, ampliadas o modificadas por el Consejo de Educación Superior, aún se registra un vacío, que se genera dado que actualmente las modalidades de estudio a distancia y en línea aplican el Reglamento Especial para los Programas de Educación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), expedido según Resolución del ex Consejo Nacional de la Educación Superior de 03 de Septiembre de 2009; evidentemente se trata entonces de un reglamento anterior a la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y al Reglamento de Régimen Académico (2013),

situación que no apoya, ni se corresponde con los procesos de reingeniería que se están llevando a cabo en el sistema.

Bajo este contexto es evidente que la falta de regulación específica para las modalidades a distancia y en línea de las universidades y escuelas politécnicas genera un problema; las carreras y programas operan con una norma obsoleta, que las desarticula del resto de la oferta del sistema, con los consecuentes estragos sobre la movilidad estudiantil, sobre el rediseño curricular, sobre la forma de organización de los aprendizajes entre otros aspectos relevantes, que hacen aún más difícil minimizar las diferencias entre la formación de un profesional en una u otra modalidad.

Algo relevante para sumar a este análisis es que el Reglamento de Régimen Académico, en la disposición transitoria tercera establece, que las universidades y escuelas politécnicas deben rediseñar su oferta académica vigente, por lo tanto, las carreras y programas que las instituciones mantienen en estas modalidades también deben someterse a esta etapa, sin embargo, hasta que no se cuente con la norma específica para el funcionamiento de estos programas formativos es claro que se acentúa la brecha de los tiempos de la reestructuración curricular entre la educación presencial y a distancia.

Otro aspecto sobre el cual influye la falta de regulación específica, tiene que ver con los términos de calidad con los que se proponen las carreras y programas a distancia y en línea, actualmente, los parámetros y estándares establecidos para la construcción de estos proyectos formativos, no guardan correspondencia con los mínimos exigidos para la estructuración de las ofertas presenciales.

La ausencia de procesos de construcción participativa para la generación de las normas, ha sido el método común de formulación de las mismas, lo que no genera empoderamiento en quienes tienen que instrumentarlas y aplicarlas, la legitimidad de una regulación tiene que en alguna medida estar dada por el reconocimiento y valor que le den quienes hacen uso, se sirven y son afectados por las disposiciones.

Si a este análisis se suma una reflexión sobre las cifras anteriormente anotadas, referentes a la oferta de carreras y programas con que cuenta el Sistema de Educación Superior, se puede observar que responden en gran medida a la ausencia de una norma específica, a la falta de regulación, al estigma que traen consigo estas modalidades tras los resultados obtenidos en los procesos de evaluación institucional que incluso determinaron el cierre de catorce universidades en el país por falta de calidad académica.

De allí que prima y es urgente que se expida una regulación para el aprendizaje a distancia y en línea, en la que será necesario establecer lineamientos de funcionamiento que guíen la actuación de las universidades y que a su vez brinden un ambiente de seguridad jurídica para la oferta de carreras y programas.

La norma para educación a distancia y en línea deberá tener como objetivos fundamentales enriquecer los principios de igualdad de oportunidades, la pertinencia, el acceso, la movilidad estudiantil, así como propender el uso potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación, a su vez deberá comprender las particularidades de la educación a distancia y en línea, resaltando sus fortalezas y minimizando los riesgos asociados a la calidad.

Cecilia Santana E.

Necesidad de una Regulación Específica.

Si una regulación por sí sola no es garantía de una educación de calidad, ya que la calidad la exigen y la construyen los actores en cada una de las etapas del proceso formativo, la norma si puede ser un referente de las aspiraciones y alcances de la política pública para el Sistema de Educación Superior, en ella se deben plantear los ejes para fomentar la virtualización, el trabajo colaborativo y red, el aprendizaje autorregulado, entre otras características que permitan que las personas pueda acceder a la universidad, independientemente de las condiciones que pudieran ser obstáculos para el logro de la formación profesional y del proyecto de vida, respetando sus ritmos, tiempos y tipos de aprendizaje, enfatizando sus aptitudes y potenciando sus competencias.

Palacios (2013) relaciona la calidad educativa con la forma cómo se suelen conducir las políticas públicas para orientar el sentido de la calidad y expresa:

En el discurso de las autoridades educativas y de los entes que regulan la educación, el asunto de la calidad educativa se presenta como el indicador que permite justificar los diferentes planes y reformas que requieren ser aplicados al sistema educativo, desde la óptica de las normas que se aplican para ponderar el concepto de calidad (p.179).

Se deberá propender entonces un sistema integral de incentivos y no solo de regulaciones, que fomenten la oferta académica de carreras y programas a distancia y en línea o virtuales, sobre todo en universidades públicas, que son el espacio propicio para la democratización del acceso a través de procesos meritocráticos e inclusivos.

Ejes Claves de una Regulación Específica.

Entre algunos de los puntos claves para la construcción de una norma para la educación a distancia y en línea que pretenda generar proyectos académicos con requisitos mínimos de calidad, se puedan anotar:

- **Definición de terminología.-** parecería poco relevante, sin embargo es necesario establecer precisiones en cuanto a las definiciones sobre lo que se comprende por educación a distancia, en línea, virtual, tutoría, sincronía, asincronía, entre otros términos que se pudieran utilizar, en el contexto de la educación en línea y a distancia.
- **Definición de estructuras de gestión.-** es fundamental determinar las estructuras básicas sobre las que se soportan la educación a distancia y en línea, ya sea que se propicien modelos pedagógicos mediados por recursos de aprendizaje tradicionales o innovadores, será primordial determinar los roles y funciones de los centros de apoyo, de los campus virtuales, de las sedes y extensiones universitarias.
- **Calidad en la construcción de la oferta académica.-** Se deberán estipular las condiciones que sustentarán las universidades para la construcción de los proyectos académicos, es ineludible garantizar una estructura mínima al interior de la universidad, que permita generar ofertas académicas pertinentes y articuladas al contexto en el cual se inserta la universidad, que de igual modo sea capaz de generar estrategias de actualización curricular de la oferta, tendientes a garantizar la pertinencia y a elevar permanentemente la calidad de los estudios.

- **Organización Curricular.-** si el Sistema de Educación Superior, cuenta con una norma general de régimen académico, el esquema principal para la organización del currículo entonces está estipulado, por lo que será necesario engranar cualquier regulación complementaria o específica a los términos del contexto normativo general, para propender al funcionamiento articulado del sistema, así por ejemplo, la distribución de los campos formativos, las horas totales de formación de las carreras y programas, las actividades de aprendizaje, entre otros aspectos curriculares que deberán ser comunes a todas las modalidades de estudio.
- **Infraestructura tecnológica.-** sin duda la infraestructura es uno de los elementos fundamentales para llevar a cabo las actividades que se requieren en las modalidades de estudio a distancia y en línea, por lo tanto, será necesario definir los términos mínimos de conectividad, de hardware y software, con el que deberán contar las universidades que deseen ofertar carreras o programas en estas modalidades, en función de criterios técnicos y pedagógicos que tengan como finalidad garantizar el apoyo, seguimiento y retroalimentación constante de los aprendizajes. Se deberán también considerar los procesos que hacen referencia a seguridad informática, a la renovación y actualización tecnológica, con los que necesariamente deberá contar la universidad.
- **Recursos de aprendizaje.-** si hay un factor determinante en la educación a distancia y en la educación en línea es el nivel de calidad de los recursos de aprendizaje, siendo así, se deberá asegurar que existan procesos de diseño, producción, distribución y actualización de los mismos, ya sea que se trate de materiales educativos para apoyar la gestión de los contenidos, como otros tipos de documentos y herramientas, textuales o multimedia complementarios.
- **Docentes y tutores.-** estas figuras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar claramente definidas, es importante considerar los perfiles, límites y alcances de cada rol, los que pueden estar entorno a mirar al docente como el experto en el campo del conocimiento, quién lidera la ejecución de las cátedras y al tutor como el asesor personal de cada estudiante, quién operativiza el proceso formativo.

- **Resultados de aprendizaje.-** la valoración de la adquisición de las competencias de los estudiantes, es sin duda un parámetro fundamental para sopesar la calidad de la formación recibida, para ello se debe asegurar que exista un modelo de evaluación integral de los aprendizajes, que permita visualizar en forma progresiva los avances de la trayectoria formativa, con estrategias para fomentar la responsabilidad estudiantil, la autoevaluación, el acompañamiento, la evaluación entre pares y la retroalimentación constante.
- Al final del proceso formativo y previo al ejercicio profesional de acuerdo a lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación Superior corresponderá al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, valorar la calidad de los profesionales con el fin de otorgarles la habilitación profesional; sobre la base de los resultados de aprendizaje que obtengan los graduados de determinada carrera, se deberán establecer las condiciones de funcionamiento que puedan tener las ofertas formativas de grado.

Si lo que una norma pretende es incentivar la oferta de carreras y programas a distancia y en línea, con miras a establecer ciertos parámetros de calidad y sobre todo a incrementar la matrícula de una forma articulada y empoderada con las necesidades de formación de talento humano del país, es un hecho que su construcción debe ser un proceso, flexible, abierto y participativo.

Desde este punto de vista es importante que la norma específica que se genere para la educación a distancia y en línea en el Ecuador, se convierta en un paraguas que garantice el acceso a la educación a la población, por medio de métodos teórico-prácticos de generación, transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de redes de aprendizaje que trabajen en forma colaborativa, haciendo uso óptimo de las tecnologías de la información y comunicación a lo largo de todo el itinerario formativo.

Es en este sentido, que compete a los órganos planificadores y reguladores del sistema de educación superior, orientar sus esfuerzos a fomentar el acceso, la inclusión, la igualdad de oportunidades, así como la búsqueda permanente de la calidad educativa, no basta con adecuar o expedir normas, el discurso debe

trascender y llegar al plano del verdadero empoderamiento y de la búsqueda de la mejora constante.

Referencias Bibliográficas.

- Constituyente, A. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Ciudad Alfaro.
- De Régimen Académico, R. (2013). Consejo de Educación Superior. República de Ecuador.
- Del Ecuador, G. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial*.
- Palacios, J. A. D. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación.



Cecilia Alexandra Santana Estrada

Ingeniera Agrónoma de profesión con un Diploma en Educación Superior y una Maestría en Estrategias de Calidad.

Más de 10 años de experiencia en Educación Superior, ejerciendo cargos directivos de nivel académico y la docencia de distintas cátedras universitarias. Actualmente funcionaria del ente encargado de la planificación y coordinación del Sistema de Educación del Ecuador, desde donde he podido participar en los procesos de construcción de las distintas normas expedidas por este organismo, así como en los distintos proyectos emprendidos con el fin de transformar la educación superior en el país.

Cecilia Santana E.

Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia

María Josefa Rubio Gómez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ibarra (PUCE-SI)

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

mjrubio@pucesi.edu.ec

Breve descripción del contenido

Desde la reflexión experiencial y a través de diversos interrogantes se hace una breve descripción de la problemática en el tema y se plantean algunos aspectos necesarios en el abordaje de los indicadores, estándares o parámetros a tener en cuenta por las instituciones responsables de la evaluación y acreditación de la calidad en educación a distancia.

Palabras clave

Calidad, estándares, indicadores, modelos de evaluación, experiencia, propuestas, Latinoamérica, CALED.

Introducción

Es grato poder dedicar un tiempo a la reflexión y redactar unas breves líneas sobre aquello que conocemos, amamos y proyectamos. Así, agradezco a los coordinadores del texto por darnos esta oportunidad, desde la cual se proponen algunos aspectos a tener en cuenta en el interesante tema de *Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia*, considerando diversos interrogantes que surgen de la experiencia, ya que no es el objetivo hacer una investigación profunda del tema, y tampoco nos da el espacio para ello, pero si es la intención dejar la inquietud sobre algunos puntos que deben abordarse seriamente por las instituciones responsables de

la evaluación y acreditación de la calidad en educación a distancia a nivel de Latinoamérica.

Desarrollo

1. Algunas apreciaciones sobre indicadores y problemas en la evaluación de la educación a distancia.

Si se conoce a fondo la educación a distancia comenzando como alumnos, y posteriormente como profesores y dirigentes de la misma, y si de igual manera se colabora en el diseño de indicadores y estándares para medir la calidad; mejor dicho, para promover la calidad de la misma, y también si se tiene injerencia como asesores de diversas instituciones en la calidad de los procesos de esta modalidad educativa o pares evaluadores nacionales e internacionales, es decir si se tiene un conocimiento de los modelos de educación desde diversos ángulos; es evidente que se siente la necesidad de exponer con urgencia la posibilidad de tener parámetros claros para la evaluación de esta modalidad educativa pues, a veces, sólo se tienen en cuenta los ejemplos de buenas prácticas para establecer comparaciones o buscar la calidad. Este último aspecto, a pesar de ser muy interesante, nos parece insuficiente, ya que los factores que intervienen en la calidad son muy diversos dependiendo del modelo elegido para llegar a los alumnos, el trabajo de los docentes, la metodología o la propia forma de administrar y gestionar la educación a distancia.

Se da la circunstancia de que los alumnos, desde una responsabilidad, generalmente mayor que en los estudiantes de la modalidad presencial, lo que pretenden y valoran como calidad inicial es tener claros y de forma asequible, todos los parámetros exigidos desde el primer día que comienza el semestre; es decir, conocer el modelo educativo y/o pedagógico: la filosofía que subyace, la metodología, los materiales, las herramientas disponibles, el tipo de evaluación y todo lo que de ella se desprende (modalidad, lugar, tiempos...).

Por todo ello, consideramos que es muy importante tener en cuenta la opinión de los estudiantes y la de los graduados de esta modalidad en cada

uno de los aspectos mencionados, cuando queremos establecer parámetros de calidad, he indudablemente es necesario tener en cuenta otros actores como los profesores, empleadores, etc.

Es preciso comentar también lo que la experiencia aporta cuando se ha vivido de cerca la realidad de la educación a distancia bien como dirigentes o como profesores, podemos comentar lo gratificante que resulta ver miles de personas agradecidas por la oportunidad de formación que les brinda la educación a distancia para su propia transformación. En repetidas ocasiones escuchamos y comprobamos que son segundas oportunidades que la vida da a determinadas personas que apenas se atrevieron a soñar. Personas adultas que pudieron acceder a un sueño educativo y profesional como su consecuencia. Es evidente, en los últimos años, que no sólo las personas adultas acceden a esta modalidad sino multitud de jóvenes que han encontrado en ella un medio ideal para aprovechar el tiempo sin tener que desplazarse a una universidad presencial.

De hecho, si las redes sociales hubieran sido enfocadas desde un ámbito más educativo, podríamos decir que ellas serían la gran universidad del presente; desgraciadamente no ha sido así, pero sabemos que la tecnología podría ofrecernos posibilidades educativas insospechadas si mínimamente las aprovecharíamos, teniendo en cuenta el interés de los jóvenes en ellas.

Es cierto que la generación de la caja tonta, como se vino a llamar a la televisión hace unos años, está pasando de moda o sigue de moda pero para los adultos de ciertas generaciones, no para los más jóvenes que se quedan “enganchados” de las mil formas insospechadas a su tablet, computador o celular o a cualquier otro dispositivo que les brinde un entretenimiento y la posibilidad de conocer o relacionarse con muchas personas. El sentido de universalidad, que en su denominación originaria pretendía la Universidad, se cumple en esta posición que los jóvenes adoptan ante las herramientas informáticas y sus derivados. ¿Qué le ha pasado a la Universidad cuando aún rechaza las grandes posibilidades de dichos medios? Si bien es cierto que no podemos decir que se rechazan las herramientas tecnológicas en la Universidad, pues las utilizamos y nos servimos de ellas para los procesos educativos, también es cierto que, las utilizamos muy poco para enseñar y menos para evaluar la calidad de sus múltiples posibilidades.

Aún se dice en los indicadores que tienen ciertas instituciones para evaluar una universidad o carrera, que son más importantes los libros y bibliotecas físicas que las miles de publicaciones selectas de las que podemos disponer de forma digital, con la posibilidad de ser mucho más actualizadas y divulgadas que las impresiones físicas y, desde luego, mucho más consultadas en la actualidad, entre otras cosas, por la accesibilidad, inmediatez y el interés de los usuarios en las mismas. Hay pues, una necesidad de cambiar de posición en cuanto valorar más las bases de textos y revistas digitales, así como las consultas bibliográficas por estos medios, además, como sabemos, es mucho más fácil su control estandarizado que cuando hablamos de la consulta física o de materiales impresos.

Entre las experiencias comunes que hemos podido constatar en algunos países de Latinoamérica y que se desprenden del actuar como par internacional, ya sea desde la evaluación institucional o como par en diversas carreras, se siente la necesidad de formar a los pares evaluadores, antes de comenzar el ejercicio propio, en la ardua tarea de valorar lo que otros hacen con dedicación, esmero y, en la mayoría de las ocasiones, con un toque de excesiva simpatía, agrado o defensa de una modalidad en la que creen y en la que están dando la vida, porque en muchas circunstancias se puede apreciar el temor de que la cuestionen, por el mero hecho de ser a distancia y porque los evaluadores no la conocen y, como es común, también en este contexto, la ignorancia es atrevida.

La modalidad a distancia llegó para quedarse y no porque nos empeñemos en rechazar lo desconocido o lo que no hemos legislado va a desaparecer; por el contrario, la urgencia de tener un cuerpo mínimo de legislación para su desarrollo y evaluación hará que todo marche mejor cuando esto se cumpla. Desaparecerá esa especie de sospecha de que todo lo desconocido es malo o todo es bueno porque promueve aspectos, técnicas o procesos que nos sorprenden. Nadie puede apreciar la calidad o su contrario si no conoce lo que va a evaluar, de hecho se entiende que debemos tener una cierta experticia en lo que se nos supone conocemos bien para juzgarlo.

Como hemos señalado, en muchos casos se da un desconocimiento de esta modalidad educativa y una serie de prejuicios que impiden la objetividad,

bien porque nos pueden deslumbrar ciertos ámbitos tecnológicos o porque desconocemos los mismos. Por ello, proponemos, a nivel de los gobiernos o agencias de evaluación y acreditación de los diversos países de Latinoamérica y también a nivel internacional, aspectos que apunten a una calidad común para la misma, por lo que sería preciso contar con:

- Una legislación adecuada para la educación a distancia que contemple sus diversas modalidades, bien sea integrada en una legislación general para la educación superior o, bien, propia para la modalidad a distancia, teniendo en cuenta los elementos comunes que deben poseer todos los ámbitos legislativos para la buena marcha de los procesos y el quehacer educativo.
- Parámetros, estándares e indicadores para la educación a distancia, en los que 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.
- Evaluadores formados y con conocimiento, no sólo de las disciplinas o carreras propias objeto de evaluación, sino en la propia modalidad de educación a distancia. Podría ser un conocimiento tanto de estudiante como de docente o directivo en dicha modalidad. Si hablamos de evaluación institucional deberían conocer, además, los procesos de las diversas formas en las que puede darse la educación a distancia: tradicional, on-line, Blended learning etc.
- Además los evaluadores deberían ser formados con o para los parámetros propios de la educación a distancia; es decir, deben conocer los indicadores, estándares, componentes o dimensiones que son específicos para esta modalidad, así como los comunes con la evaluación de la educación presencial.

Maria Josefa Rubio Gómez

2. ¿Por qué apostar por la educación a distancia y la exigencia de la calidad?

Apostar por la educación a distancia y su calidad no es sólo por lo que la experiencia sobre la misma nos dicta, ni porque nos encontremos entre esos

miles de personas agradecidas a un modelo que ha sido capaz de crear estilo e historia reciente; sino, por el bien que puede hacer, ha hecho y hará en los países de Latinoamérica, especialmente en los que más la necesita. Se dice desde diversos foros que es la educación del futuro, pero podemos además añadir, que es más que esto, es la educación del presente de miles y miles de personas mundialmente. Por ello es exigible y deseable la calidad porque se la necesita, es pertinente y tiene un papel muy importante en la formación presente y futura de la humanidad.

A la vez, no podemos ocultar que estamos en las mejores condiciones que la historia nos ha brindado para una expansión y calidad de la educación a distancia: las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales y la gran cantidad de medios al alcance de millones de personas, hacen que no sólo estemos alertas sobre la calidad actual, sino por la necesidad de diseño y las inquietudes que nos plantea el futuro inmediato y remoto según lo definido anteriormente. No podemos olvidar tampoco que hay circunstancias en nuestro globo terráqueo que viven ajenas a esta realidad tecnológica de última hora y, aún, siguen practicando una educación a distancia más tradicional a la que también debemos exigir calidad, ya sea desde los procesos en su definición, adecuación y ejecución; el modelo elegido, el material adecuado: científica y técnicamente correcto, que le llegue oportunamente al alumno; o bien, desde, la evaluación confiable...

Maria Josefa Rubio Gómez

3. ¿Cómo proyectar la educación a distancia?

Partimos en la década de los 70, de una educación a distancia tradicional pasando por sus distintas etapas, ahora con un fuerte componente virtual, pero ya no con la novedad de la tecnología, sino con la madurez de la misma y, sobre todo, viendo la necesidad de un profesorado formado y que viva y sienta esta modalidad. Así igualmente para los diseñadores, personal de apoyo y de la alta gerencia; en definitiva, es ver que más allá de la modalidad a la que nos refiramos, debemos tener en cuenta todos los elementos constitutivos de la calidad y proyectar la misma desde los elementos actuales hacia la visión fundamentada de un futuro inmediato.

En este contexto debemos tener en cuenta las características que especialmente poseen los alumnos, al ser personas autónomas, adultas o jóvenes, ya que el perfil ha variado enormemente; pero en la mayoría de los casos personas que trabajan y que aunque sean jóvenes no pueden asistir a un aula presencial y, lo más importante, con predisposición y dominio en el uso de la tecnología, por tanto, sus exigencias también irán hacia el buen uso educativo de las mismas.

Por otro lado, no se duda ya que las fronteras entre la educación a distancia y la presencial cada día se diluyen más en el acontecer universitario. La tecnología empleada en ambas modalidades nos acerca de manera imprescindible. Es posible que en la educación presencial la veamos más como elemento de apoyo que, en la educación a distancia, donde se hace imprescindible; pero son elementos comunes para ambas modalidades. Sin olvidar que la universidad debe estar a la vanguardia de las técnicas pedagógicas y motivacionales del aprendizaje de los alumnos, vemos con sorpresa, en muchas ocasiones, que estos ya no prestan atención en la clase presencial de la misma forma que lo hacían hace sólo una década. Aprenden de otra forma, no tanto del discurso o de la clase magistral del profesor.

Así, las herramientas tecnológicas dominadas por los estudiantes han venido a cuestionar la labor del profesor, por ello podemos preguntarnos: ¿Cuántos profesores aún no dominan la tecnología? ¿Cuántos no sienten el temor de perder la autoridad por causa de ese semi analfabetismo tecnológico? Por tanto, si se quiere seguir como universidad en la vanguardia de los acontecimientos y no ir a la zaga de ellos, tenemos que estar atentos a los cambios que las prácticas educativas deben sufrir y, como consecuencia, la actitud y aptitud de los profesores para las mismas. Es preciso superar el miedo y utilizar las herramientas que nuestros alumnos dominan, romper fronteras entre la distancia y lo presencial, hoy son dos caras de una misma moneda. Es verdad que las caras tienen características distintas pero son para formar una única realidad, la moneda con determinado valor, en este caso algo muy preciado, la formación del ser humano.

La encrucijada de la incompreensión acerca de la educación a distancia es un hecho desde el comienzo de la misma, tanto de políticos como de las personas en general, pero lo que es más triste, por la de docentes y autoridades académicas que, en muchos casos, aún no comprenden que el rechazo a priori de lo desconocido se vuelve contra ellos mismos.

No se puede negar al presente que tenga un futuro, que ya ha llegado y ha descendido sobre todos, permeado nuestro acontecer cotidiano y extraordinario, en el tiempo y en el espacio, en el ahora y en el mañana, en el aquí y en el allá; no hay un solo país en el planeta que no se plantee ahora y para el futuro cómo utilizar las herramientas de último modelo que nos faciliten la vida y la labor docente.

Es evidente que la educación a distancia no es sólo tecnología, pero no es sin ella. Por este motivo y porque la educación es una, tendremos que fijarnos cuando hablamos de calidad e indicadores para medirla, de qué modalidad estamos hablando, a quién educamos, para qué educamos, cómo entregamos la educación... Debemos tener en cuenta, tanto para la presencial como para la distancia, los elementos que son y deban ser comunes, tales como los conocimientos a adquirir que no deberían ser diferentes, otra cosa es como llegamos a ellos.

Hoy nos podemos preguntar por el uso de las TIC como recursos de información y comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación técnica, humanística, artística etc. sin identificar si nos referimos a una educación presencial, a distancia o virtual; o podríamos estar hablando de una movilidad virtual tanto de docentes como de estudiantes, que si bien éstas pueden darse en ambas modalidades, con mucho más interés deberían darse en la educación a distancia y evaluarlo como un parámetro de calidad, al igual que el uso de viajes o prácticas virtuales, etc.

Pero, no hay quien falta todavía, como comentábamos anteriormente, que en sus parámetros para evaluar la educación a distancia mencionen los libros físicos de una biblioteca priorizándolos por encima de los digitales, de la amplia gama de bases de datos de texto completo disponible para una educación de

calidad, ya sea presencial o a distancia, pero sobre todo nos llama la atención si no discrimina o se refiere específicamente a esta última. Cómo tan poco faltan, los que se quedan en los laboratorios físicos disponibles o los metros cuadrados por aula o la eficiencia terminal sin plantearse la realidad de los propios estudiantes ¿Será que aún esas personas u organismo no viven ni siquiera el presente? Mucho menos vivirán en la visión de futuro. Nos queda aún una ardua tarea, evidenciar de forma contundente la calidad de los graduados y una mayor eficiencia terminal, aunque sepamos que esta depende de otros factores ajenos a la academia o gestión de la modalidad a distancia.

4. ¿Qué estándares o indicadores proponemos para la educación a distancia?

Si nos preocupan los parámetros, indicadores o estándares para una evaluación de la educación a distancia desenfocados, mucho más nos preocupa el que no se la evalúe o no se den acertadamente otros enfoques que ayuden a su calidad; o bien se la estigmatice por el mero hecho de ser a distancia.

Es evidente que a las instituciones que hacen educación a distancia de calidad no les preocupa que se les evalúe, sino que lo que les preocupa es que no se entienda lo que es calidad en dicha modalidad. Así lo dicta la experiencia de actuar como pares internacionales en evaluación a distancia, pues la misma ocasiona en muchas circunstancias una gran decepción al comprobar cómo gran parte de los compañeros evaluadores no son conocedores de esta modalidad educativa y, aún, con las mejores intenciones denigran la misma por el mero hecho de ser a distancia o, bien, se dejan deslumbrar por la nube de marketing que destella en procesos no importantes y superficiales, sin darse cuenta que, lo importante son los resultados en los alumnos y no sólo en cómo se llega a ellos.

Uno de los hitos más importantes en Latinoamérica en la búsqueda de la calidad en la educación a distancia fue la creación del *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia* – CALED en el año 2005, después de una larga y amplia trayectoria de las instituciones que participaron en el “Proyecto Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” financiado por el

Banco Interamericano de Desarrollo –BID- que finalizó en el 2003 (Rubio, 2003), y cuyo objetivo general fue crear las bases para un sistema de acreditación y estándares de calidad para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe y la validación preliminar de éstas bases mediante consultas y pruebas piloto. Por ello nos atrevemos a proponer al CALED como modelo.

A pesar de que sólo han transcurrido 10 años de su creación, el CALED ha influido notablemente en la calidad de los procesos de educación a distancia y en la evaluación de la misma. Ha formado y ayudado a muchas instituciones y docentes en los procesos correspondientes, así como con los estándares e indicadores para medir la calidad y mejorarla, objetivo principal para el que fue creado. En definitiva, podemos decir que asumió gran parte de los objetivos específicos del proyecto mencionado: Promover la mejora, lanzamiento y administración de programas de educación a distancia y contribuir a la capacidad de los gobiernos para regular, evaluar y acreditar sus programas de educación a distancia, dimensionando en el tiempo y el espacio el objetivo primordial.

El CALED sigue siendo una institución de referencia para las agencias de evaluación y acreditación de la calidad por la escasez de normativa, aún latente, en los ámbitos de la educación a distancia en los diversos países y, sobre todo, que tenga en cuenta parámetros a nivel internacional. Lo más importante es que el CALED ha sabido prestar la ayuda necesaria a numerosas instituciones de educación superior en diversos países de Latinoamérica, desde los docentes a los dirigentes de las mismas. A la vez ha sabido adaptarse a las circunstancias y adelantarse a la evaluación, preparando para la oferta de calidad en sus programas y procesos.

El CALED adoptó inicialmente el modelo de calidad del “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe” el cual ha ido evolucionando, teniendo en cuenta la realidad de los diferentes países, el aporte de los expertos vinculados, el tipo de educación a distancia (a distancia tradicional, on-line, tradicional con apoyo on-line) y los diversos programas o cursos.

Así podemos hablar de un primer modelo sobre la educación virtual, centrado en cursos cortos o de formación continua, que tuvo como base el Potencial Marco Regulator para la Oferta de Cursos Virtuales del proyecto mencionado, desplegándose en: -Áreas, - Sub áreas, - Estándares, e - Indicadores.

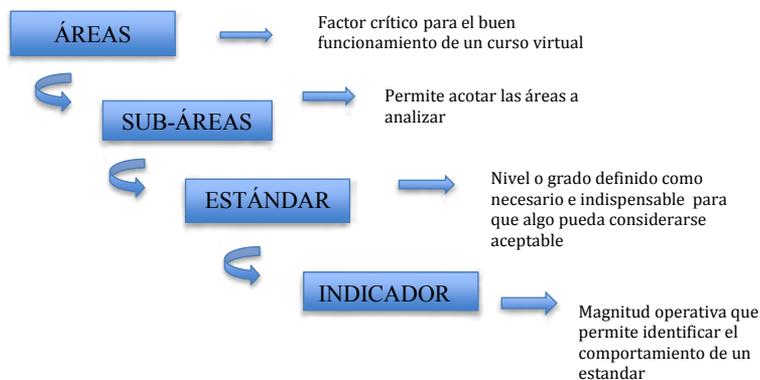


Figura 1: Despliegue del modelo de Cursos Virtuales de Formación Continua.

Las áreas que se consideran en el mismo son: - Tecnología, - Formación, - Diseño instruccional, - Servicios y soporte (Rubio y varios, 2009).

Pasando, igualmente, a formular un amplio y completo modelo para evaluar los programas largos o carreras de educación a distancia tradicional, según la realidad de Latinoamérica de hace más de 10 años. En ese momento se eligió entre los participantes en el proyecto del BID, un modelo de gestión de la calidad que tomó como referencia el “Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Interpretación para la Educación” pero fue un modelo propio que mantuvo la estructura básica, modificando los criterios, su definición y el contenido. Se constituyó como un instrumento completo para la autoevaluación con instrumentos de medida propios de educación a distancia (estos ya elaborados por el CALED). Su despliegue fue: - Criterios, - Sub criterios, - Objetivos o metas, -Estándares e - Indicadores.

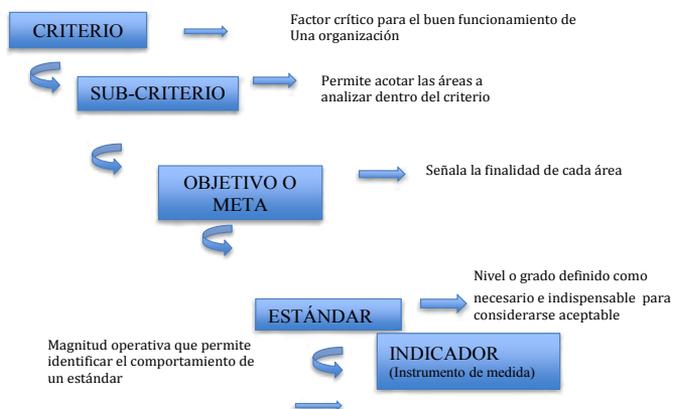


Figura 2: Despliegue del modelo de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia.

Este modelo fue mejorado con la opinión de los expertos y a través de las pruebas piloto por el CALED en el 2005 (Rubio y varios 2005), y posteriormente en el 2010 (Rubio y varios 2010). Tiene 333 indicadores y 148 estándares, y mantiene la estructura acordada inicialmente:



Figura 3: Estructura del modelo de los Programas de Educación a Distancia

María Josefa Rubio Gómez

Es interesante ver cómo las nuevas alianzas con instituciones de países más avanzados en la modalidad on-line de Europa y de Norteamérica ayudaron al CALED a enfocar una realidad que aún no era la de nuestros países.

En el año 2013 se concretó un modelo de evaluación de la calidad en alianza con el Consorci Sloan-C (de Norteamérica) para los programas o carreras virtuales, al igual que un modelo más avanzado que el anteriormente mencionado para la evaluación de cursos de formación continua. Así quedó estructurado el Modelo “Tarjeta de puntuación de calidad para la evaluación de cursos educativos en línea” que se estructuró teniendo en cuenta las tarjetas de valoración de calidad (Quality Scorecards) para la administración de programas en línea de Sloan-C, y el modelo de Evaluación de Cursos Virtuales de Formación Continua del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia del CALED. Fue estructurado en 8 categorías y 59 indicadores de calidad. Las categorías y los indicadores son los siguientes:

	CATEGORIAS	INDICADORES
1	Apoyo Institucional	6
2	Apoyo Tecnológico	7
3	Desarrollo y Diseño Instruccional	11
4	Estructura de los Cursos en Línea	6
5	Enseñanza y Aprendizaje	4
6	Apoyo a los Docentes	2
7	Apoyo a los Alumnos	11
8	Evaluación y Valoración	12
	TOTAL	59

Tabla 1: Estructura de la *Tarjeta de puntuación de calidad para la evaluación de cursos educativos en línea*

Igualmente en mayo de 2013 se llegó a un acuerdo entre los representantes de Sloan-C, el Consorcio Red de Educación a Distancia - CREAD, el CALED y varios académicos y administradores de Nova Southeastern University - NSU - para presentar un modelo de evaluación de programas en línea partiendo de los

modelos de Sloan-C y del CALED. Con lo que se auguraba una influencia positiva en el proceso de garantía de calidad para la educación en línea y a distancia, en general y, particularmente, en América Latina y el Caribe. Así igualmente la “Tarjeta de puntuación (SCCQAP) evaluación de programas en línea” fue estructurada en base a las tarjetas de valoración de calidad (Quality Scorecards) para la administración de programas en línea de Sloan-C, y el modelo de “Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia del CALED”. El modelo está estructurado en 9 categorías y 91 indicadores de calidad.

	CATEGORIAS	INDICADORES
1	Apoyo Institucional	8
2	Apoyo Tecnológico	8
3	Desarrollo y Diseño Instruccional	20
4	Estructura de los programas	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
	TOTAL	91

María Josefa Rubio Gómez

Tabla 2: Estructura de la *Tarjeta de puntuación para la evaluación de programas en línea*

Continuando con la mejora del modelo de evaluación para cursos virtuales, señalado anteriormente, en el 2014 fue reformado con la idea de tener en cuenta otros parámetros que la modernidad va imponiendo en los diversos contextos sociales, tal como son, los parámetros de inclusión social. Así se constituyó el “Modelo de Evaluación de Cursos Virtuales Accesibles” (2014 Proyecto ESVI-AL) que es una adaptación del modelo inicial incluyendo indicadores para inclusión social.

Estos modelos se han aplicado en diversas instituciones, bien con carácter de prueba piloto, otras veces se han aplicado en el contexto de

proyectos nacionales o internacionales y otras por la inquietud de las instituciones participantes en el deseo de mejorar sus programas y poder establecer ámbitos comparativos en el nivel internacional. Han sido ya varios los programas que se han acreditado a través del CALED, lo cual ayudará a la confianza en dichos programas a nivel internacional, ya que dichas acreditaciones tienen el sello de la internacionalidad, al contemplar los parámetros comunes de la calidad en cualquier país, independientemente de las legislaciones propias que deberán tenerse en cuenta en cada uno de ellos, lo cual ayudará a la confianza mutua y a establecer procesos de validación, intercambios y/o movilidad estudiantil y docente.

5. Bibliografía

- Rubio Gómez María José (2003) *Memoria: "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"*. Loja – Ecuador, UTPL Pp 211.
- Rubio Gómez María José, Aguilar Feijoo Ruth, Massa Sánchez Priscila, Maldonado Rivera Judith, Ramírez Asanza Iliana. (2005): *Proceso de Autoevaluación de los Programas de Educación a Distancia basado en el Proyecto "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe"*. Loja – Ecuador, UTPL. Pp. 459 en 10 cuadernillos.
- Rubio Gómez María José, Morocho Quezada Mary, Torres Días Juan Carlos, Maldonado Rivera Judith, Alejandro Maza Jackeline, Ramírez Asanza Iliana, (2009): *Guía de Evaluación para Cursos Virtuales de Formación Continua*. Loja – Ecuador, UTPL. Pp 44.
- Rubio Gómez María José, Morocho Quezada Mary, Maldonado Rivera Judith, Alejandro Maza Jackeline, Ramírez Asanza Iliana, (2010): *Guía de Autoevaluación para Programas de Pregrado a Distancia*. Loja – Ecuador, UTPL Pp. 100.
- Socios Proyecto ESVI-AL, CALED (2014) *Guía para la evaluación de cursos virtuales accesibles*. Unión Europea. DCI-ALA/19.09.01/11/21526/279-146/ALFA III (2011)11. Pp. 70.



María Josefa Rubio Gómez.

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actual Prorectora de la (PUCE-SI), Directora Adjunta del (CALED). Ex_Directora General de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (1997/2010) y profesora en dicha modalidad. Ex_Directora del Centro de la UNED en Baleares y responsable del COIE (1988/97). Colabora en el proyecto Centro Virtual del BID y en diversos proyectos ALFA II de la Comisión Europea, así como en un Erasmus Mundus y en el proyecto ALFA III DevalSimWeb. Ha escrito varios libros y un gran número de artículos.

María Josefa Rubio Gómez

La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México

Francisco Cervantes Pérez
Universidad Abierta y a Distancia de México
Ana Ma. Bañuelos Márquez
Universidad Nacional Autónoma de México
Francisco Javier Chávez Maciel
Instituto Politécnico Nacional
José Pedro Rocha Reyes
Universidad Abierta y a Distancia de México

Francisco Cervantes Pérez • Ana Ma. Bañuelos Márquez • Francisco Javier Chávez Maciel • José Pedro Rocha Reyes

Introducción

Calidad educativa es uno de esos términos que todos entendemos, somos capaces de identificar cuando está ausente pero, no sabemos bien a bien su definición. En este texto se tomará una definición de calidad educativa proveniente de un contexto que no es la educación a distancia, se hace con la intención de señalar que la calidad en la enseñanza institucionalizada debe hacerse con independencia de la modalidad educativa.

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).

Con la calidad es posible identificar problemas, plantearlos, superarlos, replantear nuevos obstáculos, detectar errores, eliminarlos, volver a planear y así sucesivamente. La espiral siempre se mueve hacia arriba. La calidad en educación genera servicios educativos de acuerdo con los requisitos de los educandos y las necesidades de la sociedad. Practicar el control de calidad en educación significa

desarrollar, planear, impartir, evaluar y mantener una calidad en educación para que ésta sea la más útil y satisfactoria para el estudio (Baena, 1999).

Por su parte Rama (2010) puntualiza que en este siglo, un conjunto de elementos está situando a la calidad por delante de otros temas subrayándolo como prioritario en la gestión de las agendas políticas; la calidad se constituye en el centro del accionar universitario. La definición propia de este concepto ha sufrido profundos cambios en todos los ámbitos sociales y en el mundo educativo, se ha transitado de una evaluación desde dentro de las organizaciones hacia una evaluación externa que reduzca la subjetividad de los análisis, así como, desde enfoques asociados a los elementos intrínsecos al producto, a enfoques articulados alrededor de las necesidades del usuario y a que los productos satisfagan sus requerimientos.

Es menester tener presente, como lo señala Lemaitre (2009) que los procesos de aseguramiento de la calidad demandan de un aprendizaje continuo, algunos sistemas definen sus estándares y procedimientos y posteriormente actúan como si no necesitaran cambio o ajuste alguno para enfrentar nuevas condiciones. Un proceso de aseguramiento debe ser capaz de aprender de su experiencia y, en ocasiones, de “desaprender” cosas que solía hacer bien. Si se reconoce que la educación superior es una operación fundamentalmente dinámica, su calidad no se puede garantizar con un proceso estático.

Si bien el aseguramiento de la calidad es preocupación de todo sistema educativo, pareciera ser que para la modalidad a distancia esta propiedad se hace más necesaria, ciertamente no hay razón alguna para voltear las miradas hacia esta modalidad, ya que la misma preocupación debe ser para cualquier tipo de oferta educativa, sin embargo, algunos componentes que caracterizan a ésta exigen mayor claridad sobre su funcionamiento. Como señala Moreno (2007), la calidad educativa en la educación a distancia en ambientes virtuales, cuenta con criterios de valor semejantes a cualquier modalidad, pero se debe cuidar no aplicar criterios escolarizados que inhiban su flexibilidad. Su evaluación debe partir de una visión global de lo educativo, desarrollando estándares, parámetros, indicadores e instrumentos adecuados a la modalidad, considerando sus peculiaridades y midiéndola como tal para fortalecer y propiciar su carácter innovador. La calidad

de la educación institucionalizada no depende de la modalidad educativa, sino de la calidad de los procesos que se viven y aprenden, la cual está condicionada, fundamentalmente, por el personal académico, el currículo, el apoyo a los estudiantes, los recursos de información y conocimiento, y su accesibilidad y procedimientos de evaluación válidos y confiables para la institución, la sociedad y el propio estudiante.

Por otro lado, conviene contextualizar al lector sobre el marco normativo en México acerca de las tres modalidades educativas a nivel superior: escolarizada, no escolarizada y mixta.

La modalidad *escolarizada* hace referencia al conjunto de servicios educativos que se imparten en las instituciones educativas, lo cual implica proporcionar un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática y requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señala en el acuerdo específico de que se trate; la *no escolarizada* es la destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de autoacceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente. La modalidad *mixta* hace referencia a la combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada, se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial (Secretaría de Educación Pública, 1998).

El tipo no escolarizado equivale a una modalidad en línea, mientras que el mixto a un esquema *blended learning* donde en la mayoría de los casos, las instituciones se apoyan en una plataforma tecnológica para poner a disposición de los estudiantes los materiales de estudio pero mantienen las clases presenciales en días y horarios fijos.

En este documento se hará mención de la educación a distancia como referencia a las modalidades no presenciales y mixtas, se plantea la problemática de los marcos de referencia para la evaluación de programas, los retos que se

tienen para el aseguramiento de la calidad, los resultados de una experiencia para la valoración de la calidad y se finaliza con una reflexión acerca de la agenda pendiente en esta materia.

1. Problemática en los marcos de referencia de evaluación a nivel superior

La problemática de la evaluación de la calidad de la educación superior en general y de las modalidades a distancia en particular se puede analizar en dos planos: en el declarativo y en el de las prácticas, planos no necesariamente coincidentes.

Al respecto ya existe una variada bibliohemerografía¹ sobre la temática así como también múltiples documentos presentados en encuentros y congresos nacionales e internacionales².

El plano declarativo, a su vez, se puede desagregar en los niveles teóricos, normativos y de políticas públicas.

Enfoques teóricos y conceptuales

Teóricamente los modelos conceptuales referentes a la evaluación de la calidad han surgido del ámbito de la producción de bienes y servicios y se han trasladado al ámbito de la educación. En esta perspectiva teórica han predominado algunos enfoques como el denominado de la calidad total o gestión

1 El tema de la calidad y efectividad en estas modalidades se ha abordado en la literatura especializada desde la década antepasada y continúa en la presente (Phipps, Ronald A. y Merisotis, 1999; Russell, 1999; Lundberg, Castillo y Dahmani, 2008, Rama y Domínguez, 2011, Chávez, 2014). La problemática de la legislación referida a la calidad y la evaluación de la educación a distancia a nivel latinoamericano se presenta en (Morocho, 2011, Rama y Domínguez, 2011).

2 Por ejemplo, se pueden citar las conferencias, congresos internacionales y foros regionales que organizan *la International Conference of Distance Education* (ICDE), *Virtual Educa*, *CREAD Andes* (Ecuador), *la Universidad de Guadalajara* (México), etc., en los que recurrentemente se incluye el tema de la calidad de la educación a distancia y su evaluación.

de la calidad y el de aseguramiento de la calidad (Rama y Domínguez, 2011). Ha predominado el movimiento de la calidad total para el que se han construido modelos de evaluación como los de Malcom Baldrige, el European Foundation Quality Management (EFQM).

La aplicación del concepto de calidad³ total al campo educativo se realizó desde la década de los 90 por diversos autores, entre los que destacan Francisco López Rupérez (1994), Samuel Gento Palacios (1996). Gento Palacios presenta una propuesta en 1998 para la educación a distancia.

En general esta corriente considera que los factores de la calidad total en las escuelas son:

- El producto educativo o dominio conceptual actitudinal y procedimental de ámbitos formativos precisos;
- La satisfacción de los alumnos o clientes externos (mediante la atención a sus necesidades y expectativas);
- La satisfacción del personal del centro o clientes internos (padres, profesores, administración, etc.); así como,
- El impacto de la educación considerado como la “repercusión” en los contextos en los que tales sujetos educados desarrollan su vida en sus diversas manifestaciones (académica, familiar, laboral y social).

Refiriéndose a la educación a distancia considera Gento Palacios que:

“Si estimar la calidad de la educación no es una tarea fácil, ello puede resultar incluso más difícil en nuestro ámbito concreto de la educación universitaria a distancia. Las peculiaridades de la educación a distancia, y las de esta misma modalidad cuando nos referimos al ámbito universitario, implican la necesidad de adaptar un posible modelo de calidad a esta particularísima situación” (Gento Palacios, 1998).

3 La aplicación acrítica al campo educativo ha sido duramente criticado por varios autores. Véase Santana Bonilla, Pablo Joel (1997) ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?

Precisamente esta adaptación del modelo de calidad a la educación en general y a la de la modalidad a distancia en particular trae aparejada un conjunto de problemáticas conceptuales que ya señalan algunos autores como Santana Bonilla (1997) y no sólo conceptuales sino que también se trasladan y dan sustento teórico a los criterios de evaluación de los que se derivan técnicas, instrumentos y procedimientos, estándares e indicadores.

En efecto, Santana Bonilla (1997) señala al menos dos supuestos conceptuales de los que parte el modelo de calidad total: que la calidad se observa y se mide objetivamente a la manera positivista y que las leyes de la oferta y la demanda del mercado potencian la calidad. De estos supuestos se desestiman los aspectos subjetivos de la evaluación y aquellos sociales y humanistas que trascienden al mercado promotor de la competitividad, la satisfacción de los clientes y el consumo.

Se conceptualiza a las escuelas y sus programas formativos a la manera de una fábrica que produce bienes y servicios. Los alumnos cuando ingresan son insumos y cuando egresan son los productos de la fábrica/escuela moldeados por los procesos estipulados en el programa de formación o curriculum. Los profesores son los trabajadores que aplican las operaciones y procesos de formación. Supuestamente los estudiantes son formados para satisfacer los requerimientos de los clientes (empleadores) de acuerdo con los estándares que demanda el mercado de profesionales. La calidad no es más que la satisfacción de estos clientes y la manera de medir dicho cumplimiento se realiza a través de técnicas e instrumentos que permiten la cuantificación y su análisis por medio de técnicas estadísticas.

Los conceptos pues de calidad y evaluación están impregnados de un enfoque economicista.

Otra problemática en el ámbito conceptual se refiere a la multiplicidad de significados y nociones sobre algunos conceptos de evaluación como “criterio”, “indicador”, “benchmark”, “estándar” que se presentan en varios de los marcos de referencia e instrumentos de evaluación de la calidad. Al respecto un autor dice: “El lenguaje que se usa en la práctica evaluativa es confuso y dificulta la

comunicación rigurosa. Ante la existencia de múltiples metodologías y supuestos teóricos implícitos en ellas, emergen divergencias en los significados de los conceptos y términos usados en la evaluación. Las nociones de calidad educativa, de criterio, de indicador o de estándar suelen ser confusas y susceptibles de múltiples significados. Ello provoca tergiversaciones y dificultades para realizar comparaciones. En este sentido cuando se habla de la calidad de un programa educativo a distancia habrá que preguntarse de qué calidad se está hablando”. (Chávez, 2014).

Las leyes y normas

Las problemáticas en otro de los aspectos del plano declarativo son las normas nacionales e institucionales que regulan la evaluación de la calidad educativa en México. En este aspecto se advierten lagunas, inconsistencias y extrapolaciones en las normas secundarias y operativas nacionales. Nos referimos a las normas secundarias porque es preciso reconocer que con las modificaciones recientes al marco jurídico a nivel constitucional y de la Ley General de Educación (2014), el tema de la calidad educativa y su evaluación ocupa un lugar preponderante. En la Ley se establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad” y se crea un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Art. 3, fracción IX) entre cuyas funciones se encuentra la de “Contribuir a mejorar la calidad de la educación” (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2013. Art.7, Fracción 1) haciendo hincapié en la educación obligatoria (primaria, secundaria y media superior). La regulación de la educación superior es remitida a las leyes específicas de las instituciones. Así mismo define la calidad como “la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia” (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2013. Art.5, Fracción 3). Por otra parte define el concepto de evaluación como la “acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido”. (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2013. Art.6). Respecto a la educación superior, la Ley para la Coordinación de Educación Superior (1978) únicamente se refiere a la evaluación

en su artículo 12 que en su fracción III a la letra dice que corresponde a la Federación: “Fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones”.

Es decir, se cuenta para la educación en general con un marco jurídico supremo que destaca y regula la calidad educativa de todos los niveles pero falta traducirlo en normas secundarias más específicas, pertinentes y consistentes que ofrezcan un marco general común para todo el país y para todas las normativas que se han venido agregando de manera desigual y desarticulada. Aquí es donde está la problemática.

Desde los años noventa, se establecieron instancias evaluadoras y algunas acreditadoras de la calidad de la educación presencial como la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) orientado a la acreditación de organismos acreditadores que a la fecha son 29, y el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) dentro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cada una de ellas con propósitos similares y diversos a la vez establecieron diferentes lineamientos y marcos de referencia para la evaluación y/o la acreditación de los que se derivaron instrumentos y procedimientos. En este contexto de diversidad de instancias, marcos, instrumentos y procedimientos pensados para la educación cara a cara, a principios de la primera década de este siglo surge y crece rápidamente las ofertas educativas a distancia. La evaluación de la calidad de estas nuevas ofertas toma desprevenidas a las agencias y varias de ellas ante la falta de marcos e instrumentos creados *ex profeso* para estas nuevas modalidades aplican con algunos ajustes los lineamientos, marcos de referencia e instrumentos pensados para la educación presencial o bien recurren a otros marcos e instrumentos más elaborados pero que en conjunto funcionan de manera dispersa y sin articulación ante la carencia de un marco general que les dé cohesión y unidad. Éstos se han venido aplicando recientemente a las licenciaturas y sólo a algunos tipos de posgrados quedando desestimadas la educación media superior y la educación continua.

Otro aspecto que resulta un desafío se refiere a la ausencia de una perspectiva internacional en estas normas referentes a la evaluación de la calidad de las ofertas presenciales y a distancia y que por ello afectan sensiblemente a temas como la movilidad internacional de estudiantes, la transferencia de créditos, la acreditación internacional así como las ofertas educativas transfronterizas a distancia que están llegando a nuestro país.

En el ámbito de los programas que ofrecen las universidades particulares, normativamente deben ajustarse a dos acuerdos que regulan el otorgamiento del reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) que fueron pensados para la modalidad presencial y que resultan limitados para las ofertas no escolarizadas y mixtas.

Así pues, en este aspecto resulta urgente actualizar las normas y hacerlas pertinentes a las modalidades emergentes.

Las prácticas evaluativas en la educación a distancia

En el ámbito de las prácticas, 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. Para una información más detallada de las problemáticas en la educación a distancia ver Chávez, Olea y Barrera (2013) similares a las que presenta Díaz Barriga (2007) para la educación presencial. A continuación se presenta una síntesis.

Las prácticas evaluativas de la educación a distancia se extrapolan o trasladan acriticamente desde las vigentes en la educación cara a cara. Aunque se realizan algunos “ajustes”, éstos no dejan de ser meras yuxtaposiciones que conservan la lógica de la educación presencial.

Aunque existen elementos de evaluación cualitativa, predomina una visión metodológica empirista e instrumental que privilegia lo numérico como si evaluar fuera sinónimo de medir. En otras palabras, la calidad de un programa depende más de la calificación numérica de los indicadores cumplidos que de la relevancia

y significatividad de éstos. Por ende, se recurre preferentemente a instrumentos que permitan una cuantificación. Los enfoques cualitativos tienen poca presencia.

Relacionado con lo anterior, se prohíjan prácticas burocráticas que exigen compulsivamente “evidencias” documentales que sustenten el cumplimiento de los estándares e indicadores. Como dice el informe de investigación: “La calidad de la educación a distancia depende de la cantidad abrumadora de documentos formales que la sustenten” y además que se presenten “en tiempo y forma”, dando como resultado una “evaluación de papel” (Chávez, Olea y Barrera, 2013).

El asociar los resultados de la evaluación con la asignación de recursos y/o con las prácticas de publicidad y mercadotecnia se promueven en determinados contextos prácticas tendientes a la magnificación intencionada de logros y al ocultamiento deliberado de debilidades con el propósito de lograr dictámenes evaluativos favorables filtrándose diversas formas de simulación. Además se promueve el denominado Efecto Mateo por el que los programas educativos “de calidad” acumulan más recursos económicos e institucionales que los obtenidos por los de menos “calidad” que los requieren para ser mejores. En otras palabras: al que tiene más se le da más y al que menos tiene no se le da para que sea mejor, generando situaciones reñidas con la equidad, principio reiteradamente declarado en las normas y en las políticas públicas.

Otro desafío tiene que ver con la profesionalización de la evaluación. Es común la práctica de capacitar a los evaluadores con cursos de muy corta duración. Al respecto señala Chávez (2014):

“En otro aspecto, la evaluación educativa como disciplina sistemática y rigurosa exige evaluadores, integrados en equipos multidisciplinarios, que además de conocer las teorías, metodologías y técnicas del oficio, demanda conocimientos y experiencias en la educación mediada por las TIC, entre otros, en los siguientes rubros: a) los principios de la pedagogía virtual aplicados al diseño del programa de formación, de los materiales educativos, de los cursos, de la evaluación de los aprendizajes, entre otros, b) el uso eficiente de las tecnologías para el aprendizaje en el que debe predominar el modelo pedagógico sobre el modelo tecnológico, c) la gestión educativa de entornos virtuales de aprendizaje con sus implicaciones para la administración y normativa de los programas a distancia y, por último, d) los contenidos que se enseñan y son presentados en formatos digitales diferentes. Ante la complejidad de elementos y procesos que tienen lugar

en la educación mediada por las TIC, se requiere la constitución de equipos de evaluadores provenientes de varias disciplinas (diseño educativo, tecnologías del aprendizaje, gestión educativa y contenidos) que construyan una evaluación multidisciplinaria del programa educativo. Si se acepta que la evaluación es un proceso metodológicamente riguroso y sistemático (Stufflebeam, 1987) cuyo desarrollo requiere de los evaluadores competencias técnicas, instrumentales, comunicativas y sociales especializadas, la práctica extendida de capacitar a los evaluadores por medio de cursos breves resulta insatisfactoria. Es preciso desarrollar procesos de formación de evaluadores más amplios y pertinentes a la modalidad que permita la conformación de una cartera de equipos multidisciplinarios de evaluadores expertos en las diversas áreas que inciden en la educación mediada por las TIC. Y ante el creciente reto de insertar en los programas educativos una dimensión internacional, se precisa la necesidad de incorporar en el equipo a evaluadores internacionales.”

Desconfianza de la calidad en la educación a distancia

La problemática anterior posiblemente se encuentra asociada con otra más general. Nos referimos a la desconfianza, falta de credibilidad que por razones hipotéticas diversas tienen respecto a la calidad de la educación a distancia diversos sectores de la población y sobre todo del ámbito académico y de toma de decisiones. En otros países diversos autores se han dado a la tarea de realizar estudios comparativos para verificar la efectividad (podríamos leer calidad) de la educación a distancia versus la educación cara a cara. Al respecto Chávez (2014) señala:

“El tema de la calidad y efectividad en estas modalidades se ha abordado en la literatura especializada desde la década antepasada y continúa en la presente (Phipps, Ronald A. y Merisotis, 1999; Russell, 1999; Lundberg, Castillo y Dahmani, 2008). Según los planteamientos de Russell (1999), después de realizar un estudio comparativo en más de 300 casos sobre la efectividad de la educación entre las modalidades presenciales y a distancia, concluye que no existen diferencias significativas en cuanto a la efectividad de ambas modalidades y más adelante Lundberg, Castillo y Dahmani (2008) plantean, después de analizar varios estudios y casos, que los estudiantes aprenden más o mejor en función de factores diferentes a la modalidad en la que estudian y no se debe al hecho de que lo hagan cara a cara con el docente o a distancia.

En México, la controversia sobre la calidad de la educación a distancia se puede observar al interior de las instituciones educativas y de las instancias que tienen que ver con la acreditación: mientras que algunos sectores detractan y se burlan de la modalidad, otros, posiblemente muy pocos, la defienden y la promueven. En este contexto, han surgido mitos en ambos bandos, que es preciso desterrar por medio de la investigación y evaluación sistemática y rigurosa”.

Las problemáticas descritas anteriormente perfilan claramente un amplio abanico de retos y desafíos que los defensores de la educación a distancia sustentándose sobre todo en la investigación rigurosa, en su liderazgo ante las instancias de decisión y de regulación, en el efecto de demostración de prácticas exitosas y en estrategias probadas de sensibilización y promoción, deberán desarrollar para influir en la valorización justa de las nuevas formas de educación mediada por las TIC que contribuyan a derribar tanto los mitos como las panaceas que se le han atribuido.

2. Retos en la evaluación de programas a distancia

- Ante el panorama de la diversidad de agencias acreditadoras de la calidad de la educación superior a distancia en México, la primera etapa para el aseguramiento de la calidad es la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), aunque cabe hacer una aclaración.

El marco regulatorio en México establece que el RVOE significa simplemente el cumplimiento por parte de un particular, de los requisitos mínimos que establece la Ley General de Educación y el Acuerdo Secretarial 279 para funcionar en cuanto a: profesorado, instalaciones y planes y programas de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2000). Como se mencionó anteriormente, la acreditación de la calidad, entendida como un proceso de mejora continua en busca de la excelencia, la realizan otras instancias externas como los organismos acreditadores del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C., COPAES y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIES (a nivel de programas) así como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C., FIMPES (a nivel institucional). Sin embargo, si una institución privada desea ofrecer un plan de estudios con

validez oficial y posteriormente buscar su acreditación, el primer paso es la obtención del RVOE.

La Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior (DIPS) de la Secretaría de Educación Pública, recurrió a la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), dependiente de la misma Secretaría, para solicitar la evaluación de las modalidades No presencial y Mixta de los programas educativos de nivel superior procedentes de instituciones privadas que requieren del reconocimiento para iniciar operaciones. La UnADM procedió a la conformación de un comité técnico para la evaluación de la calidad, integrado por expertos de diversas universidades públicas, que ante la carencia de una metodología e instrumentos apropiados y que además incluyeran una perspectiva internacional, consideró a la Tarjeta de valoración del Consorcio OLC/CALED un instrumento sólido, apropiado, práctico e internacional viable para aplicarse en el dictamen de los RVOE.

La Tarjeta desarrollada por el Sloan Consortium (Sloan-C) hace algunos años fue adecuada con la participación de importantes organismos e instituciones internacionales como el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Nova Southeastern University (NSU), la Universidad Técnica Particular de Loja Ecuador (UTPL) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). El Sloan-C ahora se ha constituido como Online Learning Consortium (OLC).

La Tarjeta de valoración consta de 91 indicadores divididos en nueve categorías:

1. Apoyo Institucional
2. Apoyo Tecnológico
3. Desarrollo y diseño Instruccional de los cursos en línea
4. Estructura de los cursos
5. Enseñanza y aprendizaje

6. Participación social y estudiantil
7. Apoyo a los docentes
8. Apoyo a los alumnos
9. Evaluación y valoración

El comité técnico de evaluación, coordinado por las tres instituciones líderes en materia de Educación a Distancia como es la UNAM, El IPN y la UnADM, tomó la decisión de considerar únicamente algunas de las dimensiones de la Tarjeta en tanto, el RVOE va dirigido a aquellos programas que no han entrado en operación, además los indicadores de la Tarjeta están pensados para la educación en línea, mientras que varias solicitudes para el reconocimiento se refieren a programas en modalidades mixtas que combinan de diferentes maneras la presencia con la virtualidad.

Se conservaron 6 de las 9 dimensiones y los indicadores considerados como los mínimos necesarios de cada una de ellas, las categorías eliminadas fueron la referente al Apoyo Institucional, Enseñanza y aprendizaje y Participación social y estudiantil por no ser pertinentes a un programa de nueva creación y que aún no cuenta con estudiantes, por ejemplo, un indicador eliminado fue *“Se utiliza el correo electrónico, chat, foro y medios no comunitarios para comunicaciones de carácter privado”*.

El instrumento utilizado para la modalidad no escolarizada se compone de 26 indicadores y 20 son los que componen la versión para la modalidad mixta, la primera, por tratarse de un tipo de enseñanza básicamente en línea requiere de considerar un número mayor de indicadores en las categorías de apoyo tecnológico, diseño instruccional y estructura de los cursos, en tanto demanda desarrollos y orientaciones más específicas para la enseñanza. A diferencia de una modalidad mixta (semipresencial) donde el contacto permanente con el profesor exige menor especificidad en los recursos tecnológicos.

Por ejemplo, en la dimensión Apoyo tecnológico, común a ambas modalidades, para la no escolarizada (en línea) se considera *“Se cuenta con un plan de recuperación de desastres para los equipos y sistemas informáticos”* y

no aplica para la mixta en razón de que el empleo de la plataforma es un tanto opcional.

Por otro lado, independientemente de las modalidades en cuestión, los indicadores de las categorías Apoyo a los docentes, Apoyo a los alumnos y Evaluación cuentan con el mismo peso para asegurar la calidad de un programa que aún no ha iniciado actividades académicas. El único indicador de la dimensión Evaluación para ambas modalidades que se conservó es *“Se dispone de un plan de evaluación del programa (desempeño de los docentes, servicios de apoyo, tasas de permanencia y deserción, infraestructura tecnológica, diseño de los cursos, etc.).”*

La Experiencia del proceso de evaluación

Como se ha mencionado, la Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior (DIPS), solicitó en 2013 a la UnADM la evaluación de las modalidades no presencial y mixtas de 183 programas educativos de nivel superior de nueva creación (Licenciaturas, Especializaciones, Materias y Doctorados).

La UnADM ante esta encomienda implementó las siguientes acciones:

- Desarrollo de un sistema de evaluación utilizando el instrumento seleccionado: “Tarjeta de puntuación”.
- Identificar y convocar a un grupo de evaluadores de alto nivel, reflejado en su formación académica y en su experiencia en educación a distancia, para formar parte del padrón nacional de evaluadores.
- Desarrollar e impartir un curso taller de capacitación a los evaluadores, en uso del instrumento de la Tarjeta de puntuación y el funcionamiento del sistema.

Se conformó un grupo con 30 evaluadores de las siguientes instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) y Universidad de Guerrero, previamente seleccionados por su currículo y su

experiencia en evaluación de programas en línea, se aplicó el instrumento y se obtuvo como resultado:

De 183 programas, el 56% se conformó por planes de estudio mixtos y el 44% por no escolarizados. El 62% corresponde a nivel pregrado o licenciatura, el 5% a nivel de especialidad, el 25% de maestrías y el 8% de doctorado, acreditando solo el 10% de todos los programas.

Para el año 2014 se solicitó la evaluación de 212 programas divididas en siete etapas durante el año, para este proceso se invitaron a 10 evaluadores para cada etapa de tres universidades (UNAM, IPN y UnADM), se aplicó el instrumento y se obtuvo como resultado:

De 212 programas, el 73% correspondió a la modalidad mixta, mientras que el 27% a la no escolarizada. El 45% corresponde a nivel de licenciatura, el 4% de técnico superior universitario, el 5% a nivel de especialidad, el 43% de maestrías y el 3% de doctorado. En ambas experiencias el índice de acreditación fue de alrededor de un 15%, lo que indica la necesidad de trabajar en la formación de una cultura de calidad en el desarrollo de los programas educativos de nueva creación.

Acciones por desarrollar

Se propone que se contemplen tres evaluaciones para refrendar el RVOE: la inicial con 26 indicadores, la intermedia a los 5 años con 60 indicadores que representan al 50% y una de consolidación a los 10 años donde se aplicaría la tarjeta de puntuación al 100% con sus 91 indicadores como se muestra en la Figura 1.

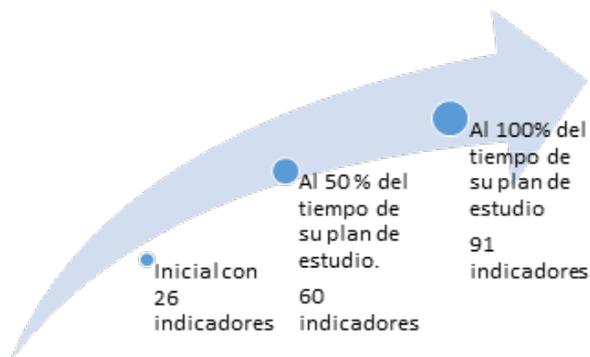


Figura 1. Periodos de evaluación

Con el fin de consolidar el sistema de evaluación de las modalidades no presencial y mixta de los programas educativos que solicitan RVOE, se tienen pensadas las siguientes acciones:

- Actualización de la normatividad para el otorgamiento del RVOE para los programas de educación superior en modalidades no presenciales y mixtas.
- Completar el desarrollo de un nuevo sistema integral en línea, donde se lleve a cabo la evaluación con la información digitalizada y el evaluador pueda emitir su dictamen en línea.
- Organizar cursos de capacitación a los evaluadores del uso del nuevo sistema.
- Ofrecer cursos de capacitación a las instituciones interesadas para obtener el RVOE en estas modalidades.
- Incorporar a nuevos evaluadores a formar parte del padrón de evaluadores de la UnADM

3. Trabajo en redes interinstitucionales y evaluación de la calidad

En el contexto de la educación superior contemporánea se pueden observar tendencias importantes que tienen su base en los fenómenos de la globalización y el incremento en la importancia que tiene la educación superior en el mismo, entre las cuales destacan el surgimiento de una red internacional de conocimientos y el papel cada vez más destacado de las Tecnologías Digitales (TD).

También, se ha observado un incremento significativo en el número de estudiantes de posgrado en la región de América Latina y el Caribe con una concentración en las áreas de ciencias sociales y administrativas. Otras tendencias importantes son el acelerado crecimiento de la participación del sector privado en la oferta de educación superior, la amplia movilidad de estudiantes que se estima asciende a 2.5 millones de estudiantes de nivel superior fuera de su país a nivel global, y la consolidación de las modalidades educativas que consideran variables como la diversidad de la edad, la interculturalidad, las demandas del mercado de trabajo y el uso de las TD.

En este contexto, la expansión del sistema educativo en América Latina y el Caribe ha sido la base de la aparición de redes de colaboración interuniversitaria. La creación de redes regionales, como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), subregionales, como el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), y nacionales, como el Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), y el Espacio Común de Educación Superior de Educación a Distancia de México (ECOESAD), se ha constituido como una forma de articular esfuerzos para poder ofrecer una mejor respuesta a la demanda social de servicios educativos.

En el marco de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, una red universitaria regional con gran tradición en América Latina y el Caribe, se elaboró un programa de trabajo para el periodo 2011-2013 en el que se definen cinco grandes líneas temáticas: 1) El cambio climático; 2) el entorno tecnológico y la sociedad de la información; 3) la dinámica demográfica; 4) la agenda de

igualdad de derechos; y 5) la autonomía universitaria en el mundo globalizado. Estas grandes líneas tienen como característica responder a problemas de mayor importancia en el mundo contemporáneo y de servir como un marco de acción que guiará el trabajo de la organización de un “Espacio Común de Educación Superior en Línea” (ECESELI), dándole direccionalidad y coherencia a sus distintas acciones. En este espacio común también se contemplan algunas de las líneas temáticas prioritarias consideradas por el Departamento de Desarrollo Humano, Cultura y Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA): 1) seguridad; 2) educación; 3) uso y acceso apropiado de tecnologías de la información y la comunicación; y 4) sustentabilidad.

A nivel global se observa que la garantía de la calidad de los servicios educativos se ha constituido en un tema fundamental de discusión en educación superior. En el ECESELI, el concepto de calidad hace referencia a muchas variables, como son: plan de estudios, perfil académico de los docentes, infraestructura que apoya los servicios educativos, y misiones y objetivos institucionales, entre otros. Una dimensión que vale la pena destacar es la de la pertinencia social de la educación ofrecida, en especial en el contexto de un oferta transnacional que frecuentemente pasa por alto esta dimensión.

En el ECESELI se contempla que el sector universitario representado por la UDUAL se abocará a la tarea de identificar programas de posgrado de alta calidad, entre sus afiliados, que estén disponibles en línea para ser ofertados en todo el continente. Por otro lado, y para dar cumplimiento a la propuesta de la UNESCO de promover la educación para toda la vida, se identificarán también los programas de educación continua en línea de alta calidad para ofrecerlos a las comunidades de la región que pudiesen estar interesada en ellos.

Se ha establecido que los programas que formen parte de la oferta académica en el ECESELI deben ser ofrecidos en español, inglés y portugués, e impulsar grupos de investigación que se nutran de los resultados que se generen en los programas educativos que se ofrezcan, así como de las metas y retos enfrentados en el proyecto. Asimismo, se han establecido dos caminos para ingresar programas educativos al ECESELI: primero, programas que estén

acreditados por agencias nacionales, y pasen una certificación de calidad a nivel regional, postgrados por la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y educación continua por el CALED; y, segundo, los programas educativos que se desarrollen de manera conjunta por instituciones asociadas a la UDUAL, siguiendo los estándares e indicadores establecidos por la RIEV o el CALED (Figura 2).

4. Agenda pendiente

En consideración a la problemática señalada anteriormente, a continuación nos permitimos mencionar una propuesta de los puntos pendientes a resolver para afrontar con éxito los desafíos de la evaluación de la calidad que se presentan en el actual contexto del crecimiento de las ofertas de educación superior a distancia:

1. Si bien existe en el marco jurídico general de la Constitución y de la Ley General de Educación un señalamiento explícito sobre la calidad educativa y su evaluación, urge hacerlo más operativo en un marco regulatorio secundario pertinente y actualizado sobre la calidad y su evaluación que incluya la educación en todas sus modalidades y tipos y que sea nacional, que regule las normativas y marcos de referencia múltiples que proliferan en las variadas agencias evaluadoras. Esto tendería a dar coherencia, no uniformidad, a los marcos de referencia, mecanismos, procedimientos e instrumentos de evaluación y acreditación de la educación a distancia, atendiendo los siguientes aspectos: peculiaridades de los niveles educativos (media superior, licenciaturas, postgrados, educación continua), ciclo de vida de los programas (proyecto, reciente creación, en desarrollo), tipos (e-learning, b-learning, m-learning).
2. Alinear los marcos de referencia de evaluación y acreditación de la calidad con una perspectiva internacional, que posibilite los procesos de acreditación internacional, transferencia de créditos y movilidad internacional de los estudiantes.
3. Establecer en las agencias evaluadoras y acreditadoras especializadas por área de conocimiento instancias alternativas transversales para la evaluación y acreditación de las modalidades educativas abiertas,

- no escolarizadas y mixtas. Podría sugerirse una agencia o instancia acreditadora de la modalidad en coordinación con los organismos acreditadores existentes y extendiéndola a todos los niveles educativos y al ámbito de los reconocimientos de validez oficial de estudios (RVOE).
4. Incluir enfoques de evaluación cualitativa que puedan combinarse y complementarse con los enfoques cuantitativos.
 5. Incluir en los instrumentos y guías los indicadores y estándares estratégicos de la calidad, simplificando al máximo la cantidad de indicadores. Más que la cantidad de indicadores y estándares importa la calidad de éstos. Para ello se requeriría promover estudios e investigaciones que con un enfoque prospectivo identifiquen cuáles serían, con qué instrumentos se obtendría la información y con qué enfoques se evaluaría.
 6. Otro punto pendiente, es la elaboración de un glosario consensado referente a la evaluación y acreditación de la calidad de la educación a distancia que promueva la comunicación en el campo, los estudios comparativos y sirva de insumo para un sistema nacional de información para la evaluación que tanta falta hace.
 7. En el ámbito de formación de evaluadores y ante la insuficiencia de capacitarlos en cursos cortos, sería importante diseñar e instrumentar programas nacionales e internacionales de formación de evaluadores profesionales que, a mediano plazo, formen personal altamente competente y especializado para liderar la evaluación de programas educativos mediados por TIC. Para ello se podrían aprovechar mediante una gestión ante las instancias, universidades y organismos nacionales e internacionales existentes las comisiones, redes y proyectos que abordan los temas de la evaluación y acreditación.
 8. Consolidar y apoyar un amplio programa multidisciplinario internacional y nacional de investigaciones y estudios sobre las modalidades educativas mediadas por las TIC, su evaluación y acreditación, así como sitios de difusión de sus resultados como revistas especializadas, observatorios virtuales, etc.

Conclusiones

La pertinencia del aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia no está en duda, es una necesidad, está considerada en la política educativa nacional y es un tema de investigación académica que crece cada día; de lo que se tiene certeza es de la problemática que impone la diversidad de marcos de referencia nacionales e incluso internacionales; las prácticas evaluativas surgidas de los sistemas presenciales y “adaptadas” a las modalidades abiertas y a distancia haciendo esfuerzos para encontrar la *cuadratura al círculo* y olvidando que la calidad de la educación superior formal no depende de la modalidad de enseñanza, ésta es únicamente un referente a tomar en cuenta en las dimensiones a evaluar; así como de la desconfianza que aún impera en autoridades, académicos y estudiantes de la calidad de una enseñanza que no requiere de la presencia física *in situ* y en tiempo real.

Lo anterior impone retos que las instituciones de educación superior a distancia deben asumir, en la Universidad Abierta y a Distancia de México se enfrentó la situación de la evaluación de la modalidad en línea y semi presencial a los programas de nueva creación y que para su operación requerían del reconocimiento oficial de los estudios, para cumplir con esa tarea se utilizó un instrumento de evaluación diseñado por organismos de reconocido prestigio internacional, los resultados muestran que dicho instrumento permite discriminar las fortalezas y debilidades de los programas educativos nuevos y aporta evidencia para su uso.

Finalmente, el panorama de la evaluación de la educación superior a distancia en México ofrece la posibilidad de plantear lo que los autores han llamado una agenda pendiente dirigidos a la necesidad de alinear los marcos de referencia de evaluación y acreditación de la calidad, establecer dentro de las agencias evaluadoras instancias alternativas para la valoración de las modalidades no presenciales, considerar en los instrumentos de evaluación aquellos indicadores y estándares mínimos necesarios evitando el exceso de ítems, y fortalecer la investigación educativa en esta área.



Figura 2. Esquema de construcción del patrimonio común del ECESELI en el marco de la UDUAL

Francisco Cervantes Pérez • Ana Ma. Bañuelos Márquez • Francisco Javier Chávez Maciel • José Pedro Rocha Reyes

Referencias

- Baena, P. G. (1999) *Calidad y educación superior*. México: Planeta.
- Bonilla, P. J. (1997) “¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?”. En Heuresis. Vol.1. Núm.1. Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html>. Recuperado 15 de marzo 2015
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Documento electrónico] 7 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/hm/1.htm> Fecha de consulta: 25 de febrero de 2015.
- Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. (Comps.) (2007). *Evaluación y cambio institucional*. México: Paidós.
- Chávez M. F. (2014). Evaluación de programas de educación superior en ambientes virtuales. En Álvarez-Romay (Coordinadores), *Cultura de evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas*. México: Limusa.
- Chávez M. F., Olea D. E. y Barrera P. M. (2013) Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC. En María Elena Chan y Víctor Germán Sánchez (Coordinadores), *Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos. Primeras contribuciones desde el Espacio Común de la Educación Superior a Distancia*. Universidad de Guadalajara. México: UdeG Virtual.
- García Sánchez, S. L. (2012). México: del paradigma para la virtualidad universitaria a la reclasificación taxonómica de la educación superior. *Revista del Centro de Investigación, Universidad La Salle*, 10 (38), 141-160. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34224543010> Fecha de consulta: 23 de febrero de 2015.
- Gento P.S. (1998). El modelo europeo de calidad en una universidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Volumen 1, Nº 1, Junio de 1998. Disponible en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1-1/el_modelo_europeo.pdf
- Gento P. S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Lemaitre, M. J. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la educación*. Nº31, 169-189.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [Documento electrónico] 11 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINEE.pdf> Fecha de consulta: 25 de febrero de 2015.
- Ley General de Educación [Documento electrónico] 19 de diciembre de 2014. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf Fecha de consulta: 1 de marzo de 2015.
- Ley para la Coordinación de Educación Superior [Documento electrónico] 29 de diciembre de 1978. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/>

- [pdf/182.pdf](#) Fecha de consulta: 31 de marzo de 2015.
- López y L, F., F. J. Chávez M., J. Bautista Á. (2011). Evaluación y Acreditación de la Educación a Distancia en México. En Claudio Rama y Julio Domínguez Grandá (editores). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual. Perú: Editora Gráfica Real.
- López Rupérez, F. (1994) *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lundberg, J., Castillo, D. y Dahmani, M. (2008). Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings. In: The Economics of E-learning [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, no. 1. UOC. Consultado el 2 de julio de 2008. En http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/eng/lundberg_castillo_dahmani.pdf
- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreno, C. M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*. 7 (6) 19-31.
- Morocho, Q. M. (2011). *Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Ecuador: CALED.
- Phipps, R. A. y Merisotis, J. P. (1999). What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. Washington, DC: American Federation of Teachers and National Education Association. Recuperado el 15 de agosto de 2008 en <http://www.ihep.org/assets/files/publications/S-Z/WhatDifference.pdf>
- Rama, C. (2010). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. República Dominicana: UNICARIBE.
- Rama, C. y Domínguez, G. J. (2011). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual*. Perú: Editora Gráfica Real.
- Russell, T. L. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University.
- Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial (1998). Acuerdo secretarial número 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial (2000). Acuerdo secretarial número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. México: SEP.
- Stufflebeam, L. D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.

Dr. Francisco Cervantes Perez



Obtuvo el título de Ingeniero Mecánico Electricista en la Facultad de Ingeniería de la UNAM con la especialidad en Sistemas Eléctricos y Electrónicos. Sus estudios de Maestría los realizó en la División de Estudios de Posgrado de la misma Facultad, en Electrónica Digital y Microprocesadores; el doctorado en Ciencias de la Computación y de la Información lo obtuvo en la Universidad de Massachussets en Amherst, Mass., EUA. En el Sistema Nacional de Investigadores, el Dr. Cervantes es Investigador Nacional Nivel II. Asimismo en septiembre de 2013 fue distinguido con el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, en Perú. Actualmente, es el Rector de la Universidad Abierta y a Distancia de México de la Secretaria de Educación Pública.

La producción científica del Dr. Francisco Cervantes está compuesta por numerosos artículos en revistas arbitradas, tanto nacionales como extranjeras; por libros y capítulos en libros especializados con arbitraje; memorias en extenso, también arbitradas, resultado de su participación en Congresos Nacionales e Internacionales, así como por reportes técnicos.

Respecto a docencia y formación de recursos humanos, el Dr. Cervantes ha trabajado en la creación de programas de posgrado y en la dirección de 62 tesis, tanto de licenciatura como de maestría y de doctorado, además de brindar asesoría a un gran número de estudiantes. En este rubro destaca su participación en comités doctorales y en jurados de exámenes doctorales.



Ana Ma. Bañuelos Márquez

Es profesora-investigadora del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es maestra en Psicología Educativa y doctora en Pedagogía por la UNAM.

Es especialista en educación a distancia, formación docente, estrategias de enseñanza, evaluación de la docencia y de programas educativos abiertos y a distancia. Se desempeñó como Directora de Desarrollo Educativo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM en el periodo 2004 a 2012. Actualmente es Jefa del Departamento de Desarrollo de Material de Enseñanza y Apropiación Tecnológica, de la Facultad de Psicología, UNAM.



Francisco Javier Chávez Maciel

Profesor Investigador de posgrado del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Representante académico por parte del IPN ante el Comité Académico del *Espacio Común de la Educación Superior a Distancia* (ECOESAD). Miembro de la *Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos* de ECOESAD. Investigador en proyectos nacionales e internacionales. Profesor invitado en el *Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos del Sistema de Universidad Virtual* de la Universidad de Guadalajara. Conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, autor de publicaciones en revistas especializadas y en libros. Asesor de tesis de maestría y doctorado. Evaluador externo de programas educativos a distancia.

Francisco Cervantes Pérez • Ana Ma. Bañuelos Márquez • Francisco Javier Chávez Maciel • José Pedro Rocha Reyes



Dr. José Pedro Rocha Reyes

Es licenciado en Administración, por la UNAM, Maestro en Administración Educativa por la Universidad la Salle, Doctor en Ciencias de la Administración por la UNAM. Cuenta con una estancia posdoctoral en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona,

Ha trabajado 25 años en la administración de la UNAM, alcanzando la posición de Responsable del Proyecto de Aulas Virtuales para Profesores de Posgrado, como Subdirector de Evaluación de la Coordinación de Estudios de Posgrado.

Se ha desempeñado en los últimos 23 años como docente de programas de licenciatura y de posgrado, tanto presenciales como a distancia, es Profesor del Posgrado en Ciencias de la Administración de la UNAM y en la Escuela Bancaria y Comercial; docente a nivel licenciatura en el sistema abierto y a distancia (SUAYED) en la FES Iztacala de la UNAM.

Coautor del libro “Una metodología para el desarrollo de cursos en línea”, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, 2007.

La Acreditación de Programas Académicos en la Educación Superior Virtual y a Distancia: Algunos Problemas Frecuentes para una Evaluación Exitosa.

Dr. Eduardo Ávalos Lira
Mtra. Adriana Margarita Meza Meza

Descripción

Se describe la importancia de la acreditación de la educación superior virtual y a distancia, así como las alternativas de solución para los cinco problemas más frecuentes.

Palabras Clave:

Educación virtual y a distancia, Evaluación de programas académicos, Acreditación, modelos de evaluación, diseño instruccional, tecnopedagogo, regulación educación virtual, acreditación programas académicos educación virtual.

Introducción

La diferencia entre las personas, las instituciones y los países en esta época, son la gestión, generación del conocimiento y la información (Castells 2002, Mateo 2006). La tecnologización tanto de la industria como de la vida cotidiana está generando la llamada sociedad del conocimiento que se ha convertido en una nueva elite, que marca la pauta en el dominio de los grupos sociales, de manera que la distancia entre los grupos sociales que tienen acceso, diseñan, utilizan y comercializan estos servicios se ubican sobre los grupos sociales que no tienen acceso, produciendo situaciones de injusticia y marginación que atentan contra el bienestar y la cohesión social.

Mateo (2006) plantea que la articulación de mecanismos socioeducativos que permitan que toda persona pueda tener acceso a desarrollar instrumentos y competencias cognitivas que le ayuden a desempeñarse como un ciudadano activo y participativo que ejerce plenamente sus derechos, "...constituye un elemental ejercicio de justicia distributiva y de cohesión social y un objetivo político imprescindible" (2006, pag.243)

La educación debe sistematizar y organizar sus esfuerzos y recursos de manera que pueda cumplir las metas que la sociedad demanda. Para responder a los requerimientos de la globalización y la sociedad del conocimiento, debe instituir mecanismos que permitan evaluar sus recursos, procesos, agentes y resultados, considerando en la medida de lo posible el sistema educativo en su conjunto.

La propuesta para impulsar el sistema educativo debe plantear como principal meta la promoción de la evaluación de todos los actores y procesos involucrados en el sistema, de aquí la importancia de la acreditación como la metodología que permite supervisar el sistema y dar cuenta del progreso en el logro de las metas y la aplicación de los mecanismos a través de definir y poner en operación sistemas de indicadores sobre la base de un modelo implícito o explícito de funcionamiento del sistema educativo para realizar evaluaciones diversas de componentes del sistema.

La evaluación forma parte integral de los cambios y reformas educativas, su propósito depende del nivel del sistema educativo que se refiera, de manera que se evalúa a la institución, el currículo, los programas educativos, los profesores, el aprendizaje y los servicios; prácticamente se evalúa todo y para esto existen diversos enfoques, modelos, metodologías y técnicas, que sin importar el objeto a evaluar se orientan a una búsqueda de la calidad. Así la calidad y la evaluación son dos términos vinculados con el reconocimiento y desarrollo educativo y adquieren una significancia social en la sociedad del conocimiento.

La vertiginosa evolución del e-learning y la educación virtual ha transformado la concepción, dinámica y modalidades de la Educación Superior, así como su relación con la sociedad y el ambiente productivo.

Lo anterior ha llevado a las IES a realizar reformas profundas en su interior: administrativas, de gestión y educativas, fundamentadas en la visión constructivista, lo que implica pasar de un plan curricular rígido a uno flexible y ofrecer nuevas modalidades de enseñanza: del modelo presencial al de distancia con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Es importante definir la educación a distancia como la instrucción que se realiza por medio del internet, páginas web, foros de discusión, chat, correo electrónico, videoconferencias, entre otras herramientas que se utilizan para mediar la comunicación por medio de la computadora u otro dispositivo tecnológico, que puede ser sincrónica o asincrónica.

La evaluación tanto del aprendizaje como de los programas requiere entonces tres criterios básicos para ser auténtica; la confiabilidad, la validez y la autenticidad, mismos que no se sujetan al juicio solo de los “expertos” sino que deben desarrollarse con procesos de autoevaluación y coevaluación.

Los Conceptos de Evaluación y Calidad de la Evaluación de la Educación a Distancia

Evaluación.

En la década de los 90, la evaluación se planteó en las instituciones educativas como un concepto de moda en el que diversos actores deberían participar en actividades, comisiones, talleres o cursos, que atendieran las diversas áreas de desempeño como el aprendizaje, la gestión, la administración, el desempeño docente, entre otros, sin considerar que es parte esencial del proceso y que surge desde el momento mismo de la planeación que permite diagnosticar el estado en el que se encuentra el objeto a evaluar. House (1993), consideraba que la evaluación se transformaba a partir de cuatro aspectos fundamentales el conceptual por su pluralismo en términos de los objetos, métodos y criterios; el estructural por su carácter multidisciplinario; el metodológico por la aceptación de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas centradas en la complementariedad; y el práctico debido a la evolución de la concepción instrumental a la visión “iluminativa” que reconoce su valor político y cultural.

La evaluación se centraba en los resultados de determinados momentos en la operación de los programas proyectos o partes de ellos por lo general con hincapié en el impacto, la eficiencia, eficacia, pertinencia, replicabilidad y sostenibilidad de dichos programas o proyectos (Dale, 1998)

La visión actual sobre la evaluación señala que el propósito es reunir información sistemática y hacer algún tipo de juicio sobre el objeto de evaluación que pueden ser los alumnos, los programas, el tipo de servicio educativo incluso el sistema (Hansen, 2005, Stufflebeam, 2000). Desde esta perspectiva, Muñoz y Biel (2008) definen a la evaluación como un proceso científico con características específicas: se orienta a la toma de decisiones, a la mejora de la calidad del proceso y el producto; se dirige a todas las unidades de análisis e involucra a los diferentes actores de la educación; se asume la diversidad metodológica; identifica la medición como componente del proceso y supone instrumentos de medida y valores.

Estos mismos autores plantean que el concepto de evaluación ha evolucionado e identifican la quinta generación o evaluación de la calidad, que se sustenta en la teoría general de sistema y la teoría organizacional. Esta generación tiene un elemento fundamental y prioritario que es la autoevaluación con la que cada actor en su escenario valora sus fortalezas, identifica sus debilidades y se ubica en una perspectiva de desarrollo, es decir en dónde está y hacia dónde quiere ir, asumiendo así la responsabilidad de desarrollo de un proyecto o programa pudiendo reorientar o establecer una ruta de mejora en la ejecución. Esta autoevaluación debe ir acompañada en una coevaluación, en la que la mirada de otros permite conocer y valorar situaciones que, desde la lógica de quien desarrolla el proyecto no son visibles por que no se quiere o no se sabe cómo verlas. Estos dos elementos son fundamentales para el desarrollo de una cultura de la calidad. Los procesos de autoevaluación, de evaluación y de acreditación están entonces al servicio del aseguramiento y mejora de la calidad universitaria.

Calidad

La calidad ha sido identificada como excelencia, en el ámbito educativo este concepto se enfocaba inicialmente a la búsqueda de los mejores recursos

para garantizar una formación de élite que con naturalidad resultaba en el planteamiento de la excelencia académica. Las condiciones de la sociedad actual han cambiado y el término calidad, orientado hacia los propósitos y objetivos que respondan a lo que la comunidad social, profesional y disciplinaria considera aceptable. Esta visión implica la pertinencia de los objetivos y la medida en que se alcanzan.

Las condiciones del cambio acelerado, propias de una sociedad de la información y el conocimiento, exigen una visión crítica y la actualización permanente de su misión y sus procesos. Esto implica que para ser considerada de calidad, una universidad o un programa académico deben mostrar la capacidad y voluntad de perfeccionar constantemente su quehacer, atribuyéndose un mayor mérito y valor a aquellos que se perfeccionan a sí mismos a partir de sus resultados de evaluaciones creíbles y orientadas a la mejora continua.

En el caso de la calidad de una licenciatura o programa de formación universitaria virtual o a distancia se da cuando se demuestra la eficacia y eficiencia en las áreas fundamentales demostrando que sus objetivos y programas de estudio mantienen pertinencia con la misión de la universidad, adecuación a las necesidades sociales y coherencia con las exigencias de profesión o área disciplinaria, así como la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, de investigación y de servicio.

Sin embargo, la concepción de la calidad como un elemento que asegura permanentemente la prestación del servicio educativo y como un derecho de los usuarios del mismo, sigue siendo un elemento de debate en el que no hay un consenso total, pues existe posiciones encontradas respecto de los estándares o criterios de calidad que la educación virtual y a distancia debe tener. Por un lado los proveedores hacen énfasis en la calidad y accesibilidad de su oferta educativa y por otro la educación tradicional considera que se ofrecen programas de dudosa reputación que no cumplen con la innovación educativa que ofrecen. Es necesario que este debate se abra, permitiendo que la evaluación de un programa se extienda al mayor número de involucrados en el diseño, aplicación y operación de los programas académicos como los proveedores de servicio, los

representantes de los estudiantes, los sectores productivos, las asociaciones de universidades, los organismos internos y externos de acreditación y los gobiernos nacionales y/o locales

La Acreditación de los Programas Académicos en la Educación Virtual y A Distancia

La formulación de un juicio de valor atribuye valor o mérito a lo evaluado, es decir, compromete a juzgar de acuerdo con una comparación que se establece entre lo que se evalúa y algún referente que siempre es un valor determinado. A este tipo de referentes generalmente se les denomina criterios o estándares, los cuales no solo proporcionan información sobre el referente, sino que incluyen una valoración expresa, mediante la comparación con un referente valorativo.

Cuando nos referimos a la evaluación de un programa de educación virtual o a distancia, el tema central es la definición de criterios o estándares que permitan establecer el valor del estado del arte encontrado. La concepción de evaluación asociada con la calidad educativa se asocia con esta visión.

La acreditación entonces es un acto público mediante el que se declara el cumplimiento de los criterios de manera consensuada por un grupo de expertos, criterios que generalmente son definidos por un país, un organismo educativo, un grupo de universidades o de profesiones.

Los atributos esenciales a considerar en la acreditación son:

- el conocimiento de lo que se evalúa.
- la formulación de un juicio que atribuye valor al elemento evaluado (programa académico) y
- la decisión de emprender una acción o reestructurar alternativas según el resultado de la evaluación.

El primer atributo, exige el conocimiento y la comprensión cabal de lo que se evalúa con la exigencia de conocer en forma rigurosa o lo más amplia

posible el objeto de evaluación. Si partimos de que en la acreditación, el proceso sistemático central es la recolección de información, quién instrumenta esta acción tiene la obligación de conocerlo y comprenderlo a fondo. Cuando nos enfocamos en este atributo, los temas asociados son la validez y el rigor de la información que permite describir con detalle lo que se evalúa, es decir, los datos que den cuenta del estado del arte de un programa. En este caso también es determinante la aplicación de metodologías, técnicas e instrumentos para recabar la información, garantizar el rigor de la evaluación y cumplir con el fin último que es valorar en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos.

En el caso de la formulación de un juicio de valor o mérito a lo evaluado, la contrastación con los criterios como referente, permite que el atributo deje en claro que la evaluación no es un proceso que se limita a proveer información, incluye una valoración expresa mediante la comparación con un referente valorativo. En este caso el tema central es la precisión con la que se definen los criterios, pues de esto depende entonces la calidad.

El tercer atributo se refiere a la decisión que se toma a partir del resultado, que puede ir desde el mantenimiento del criterio en un proceso de mejora continua hasta emprender acciones para plantear alternativas o modificar el elemento evaluado por el referente. Esta decisión es lo que da sentido a la evaluación pues el proceso se lleva a cabo en razón de que es necesario decidir y actuar entre diversas opciones.

Este último atributo es el énfasis de las propuestas actuales de la evaluación educativa, en la que el proceso y los criterios que se utilizan dependen de lo que se desea hacer con los resultados, es decir la intención y cobra sentido cuando los resultados son útiles para orientar acciones que conviene ejercer para una mejora continua que en este caso es el fin último de la acreditación.

En la acreditación de la educación virtual y a distancia, la evaluación deja de ser una intervención profesional externa y se convierte en una función estratégica interna ejecutada por los participantes en el proceso y se definirá como: la formulación de juicios de valor acerca de la calidad de un programa

académico y sus componentes, apoyados en un proceso sistemático de recolección de información que debe conducir a comprender lo que se evalúa, y en la definición de unos criterios de calidad explícitos, congruentes con la finalidad de aseguramiento y mejora permanente de la calidad (González, 2005).

Por otro lado, la acreditación de la calidad de los programas académicos de Educación Superior, es una actividad reciente en los países Latinoamericanos, en los que ya se presenta, la autoridad educativa o un organismo independiente quien lleva a cabo la evaluación de las instituciones y los programas de la oferta existente conforme a los criterios normativos del país que evalúa. Adicionalmente el sector productivo reconoce estas acreditaciones, en los egresados de estas instituciones que contrata por la calidad de las competencias y conocimientos que sus futuros trabajadores han adquirido en el transcurso de su formación y que además son sancionados por el diploma que este egresado presenta.

Un Modelo Sistémico para la Acreditación de la Educación Virtual y a Distancia

Partiendo de que el propósito de la evaluación es determinar el valor de un objeto, existe un considerable desacuerdo respecto al qué y cómo llevar a cabo esta valoración, misma que ha propiciado que existan conceptualmente una multiplicidad de perspectivas, metas y modelos utilizados (Donaldson y Scriven, 2003).

Existen dos perspectivas generales, respecto a los propósitos de la evaluación, denominadas subjetiva y objetiva; en la primera el objeto de evaluación es valorado por un juicio interpretativo orientado a los interesados y no a los evaluadores, la segunda aun cuando el juicio se orienta a los hechos y a partir del logro de los objetivos, la utilidad, efectividad o resultado de la evaluación de un programa (Schwandt, 2005), la posición más determinante sostienen que es responsabilidad del evaluador emitir el juicio de valor cuando se han tomado en cuenta todos los aspectos relacionados con las necesidades, logros y comparaciones con programas entre otros (Wholey, 2004). Existe una postura crítica, House (1993) y House y Howe (2001), mencionan que la determinación de un programa no puede ser realizada sólo por los evaluadores, sino de forma

conjunta con un procedimiento en el que interesados y evaluadores discutan y deliberen el valor del objeto evaluado y lleguen a un consenso.

Elegir un modelo específico para sustentar una evaluación debe contemplar las acciones de los evaluadores pues del responsable del tipo de juicio que se emite depende en gran medida la orientación teórica del mismo.

García-Cabrero (1995, 1986), menciona que la formalización de un proceso complejo como la evaluación de los sistemas educativos se da dentro de un modelo que con frecuencia adopta la forma de un paradigma conceptual, un diagrama de flujo u otro tipo de representación esquemática. En la evaluación educativa existen modelos formales que examinan las relaciones entre componentes y procesos (Stake, 1967; Stufflebeam, 1968), sin embargo algunos autores critican que se denominen modelos debido a que no tienen una categoría tan formal como los modelos matemáticos (Madaus y Kellaghan 2000).

Partiendo de la definición en la que se establece que un modelo es la síntesis o abstracción de un fenómeno o proceso y al considerarse la evaluación como un proceso, el modelo constituye la forma en la que debe efectuarse un proceso de evaluación. Un modelo permite identificar los elementos que se requiere medir dentro de un sistema, incluyen las relaciones teóricas entre los componentes y permiten distinguir las áreas en las que es necesario intervenir. Cuando se elige un modelo en el que se operacionalizan los componentes en entidades medibles, que se definen como indicadores, estos constituyen un sistema (Ogawa y Collom, 1998).

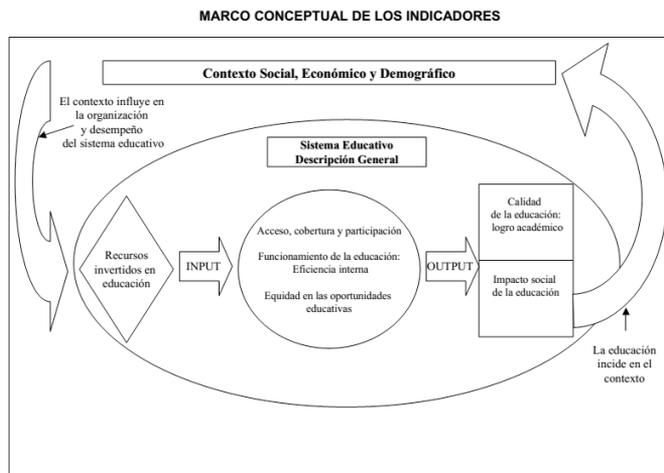
El modelo sistémico, analiza los insumos, la estructura, el proceso y las salidas en términos de resultados (Sheerens y Creemers, 1989). La evaluación se fundamenta tanto en las comparaciones de insumos planeadas y realizadas como en los procesos, estructuras y contrastación de resultados de programas similares u organizaciones reconocidas como excelentes.

Las características de este modelo son el punto de partida para el Modelo de Evaluación de los Programas de Educación Virtual para el Consejo de

Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica, A.C. (CACSLA). Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la práctica de la evaluación, uno de los ejemplos más representativos es el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) planteado y desarrollado por Daniel Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Stufflebeam, 2004), en México este modelo es la base del sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008).

Tomando en cuenta que todos los modelos tienen fortalezas y debilidades y que elegimos un modelo de evaluación educativa dependiendo de la perspectiva del objeto de estudio Hansen (2005), en este caso son los programas académicos. Se tomó la decisión de un modelo sistémico que derivara los indicadores a partir del modelo interpretativo de relaciones de Corvalán (2000) (ver figura 1), debido a que considera el contexto en el que se desenvuelve y la forma en la que se organiza la educación, incorporando los insumos y medios en términos de los recursos humanos, materiales y financieros, centrando la atención en su funcionamiento. Desde esta perspectiva los resultados se enfocan al logro académico y el impacto social que influyen de nuevo en el contexto y permiten de manera automática la continuidad de la evaluación en un proceso de mejora continua.

Dr. Eduardo Ávalos Lira • Mtra. Adriana Margarita Meza Meza



Este modelo se puede derivar en cinco grandes categorías de indicadores: 1) contexto demográfico social, económico y descripción general del sistema de educación; 2) recursos en educación; 3) desempeño de los sistemas educativos; 4) calidad de la educación; y 5) impacto social de la educación.

Tomando en cuenta estas cinco categorías hemos diseñado un instrumento que nos permitirá valorar la calidad de los programas de educación superior virtual y a distancia en las licenciaturas de ciencias sociales, contaduría y administración en México. Este instrumento se estructura en diez categorías que abarcan las cinco categorías generales de este modelo.

Estas cinco categorías se definen de la siguiente manera. En la categoría del **contexto** demográfico social, económico y descripción general del sistema de educación. Los indicadores hacen referencia a las características de dimensión y estructural de un sistema educativo (Scheerens, Glass, y Thomas 2005).

Los **recursos en educación** son la categoría que permite conocer la disponibilidad, características técnicas y distribución de los recursos humanos, materiales, así como financieros que contribuyen al proceso educativo.

La tercera categoría denominada **desempeño de los sistemas educativos**, da cuenta de las características del entorno del aprendizaje, así como de los aspectos de organización.

En la cuarta categoría denominada **calidad de la educación**, se integra la preocupación por la calidad y equidad de la educación en una concepción amplia y diversa, es uno de los principales factores que determinan el desarrollo de estos indicadores.

La quinta categoría se refiere al **impacto social de la educación** en la que se permite el análisis de la relación entre la educación y la sociedad, los indicadores hacen referencia a los cambios que se presentan en los sectores sociales y que generan un efecto en la educación.

El contenido de estas cinco categorías se integran en un instrumento que agrupa en veintitrés criterios los indicadores que dan respuesta a la calidad del logro educativo, la calidad de la educación y el impacto social de los programas de educación superior virtual y a distancia. La distribución de las categorías y criterios se muestra en el siguiente esquema (Fig. 2).

La selección de estos criterios e indicadores se ha respaldado en el desarrollo de sistemas de indicadores como el del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollado desde 2003 (INEE, 2009), que menciona que se deben establecer con base en criterios como la calidad técnica de los datos; su confiabilidad y validez; que los indicadores se deriven de un modelo del sistema educativo y sean políticamente relevantes.

La confiabilidad tiene que ver con la calidad de las medidas e implica que los datos serán obtenidos a lo largo de repetidas observaciones del mismo fenómeno. Por su parte, la validez se refiere a si lo que se está midiendo refleja de manera precisa el concepto que se pretende medir.

Otro criterio es el modelo o marco de referencia que sustenta que permita modelar un fenómeno tan complejo como el sistema educativo, es decir que sean criterios con aspectos cruciales para las políticas y el programa académico. Lo que se pretende es que los indicadores produzcan información útil en los ámbitos local, estatal y nacional; es decir, deben respetar la autonomía y, al mismo tiempo, ser sensibles para discernir entre definiciones locales y nacionales

Dr. Eduardo Ávalos Lira • Mtra. Adriana Margarita Meza Meza

CATEGORÍA	CRITERIOS
CONTEXTO DEL PROGRAMA ACADÉMICO	1.1 CORRESPONDENCIA CON EL CONTEXTO
	1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL
	1.3 INFORMACIÓN Y PROCESO DE DIFUSIÓN

CATEGORÍA	CRITERIOS
MODELO EDUCATIVO	2.1 PLAN DE ESTUDIOS
	2.2 DISEÑO CURRICULAR
	2.3 PLANEACIÓN
	2.4 MÉTODO DE ENSEÑANZA
	2.5 INVESTIGACIÓN
	2.6 EXTENSIÓN
	2.7 VINCULACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL
	2.8 RESPONSABILIDAD SOCIAL Y MEJORA CONTINUA
INFRAESTRUCTURA	3.1 INFRAESTRUCTURA
RECURSOS TECNOLÓGICOS Y FUNCIONALES	4.1 EQUIPO Y MATERIALES
	4.2 USABILIDAD
ADMISIÓN E INGRESO	5.1 ADMISIBILIDAD
	5.2 PROCESO DE ADMISIÓN
AGENTES EDUCATIVOS	6.1 DESARROLLO Y VIDA ESTUDIANTIL
	6.2 DESARROLLO DOCENTE
	6.3 ESTÍMULOS DOCENTES
	6.4 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
CONTEXTO ADMINISTRATIVO	7.1 ADMINISTRACIÓN
	7.2 PRESUPUESTO Y FINANZAS
	7.3 INFRAESTRUCTURA FÍSICA

Dr. Eduardo Ávalos Lira • Mtra. Adriana Margarita Meza Meza

Fig. 2 Estructura de las Categorías y Criterios del Instrumento CASCLA

El punto central de este instrumento es la metodología con la que se aplica, a través de comités de pares evaluadores organizados por el consejo, y su importancia radica en los resultados que obtienen para la acreditación, Darling-Hammond y Ascher (1991) plantean que cuando se evalúa a través de criterios las cifras obtenidas nunca hablan por sí mismas, es necesario realizar una cuidadosa interpretación. Aspecto que es determinante para emitir un dictamen, pues si por ejemplo se observan resultados altos en el logro educativo pudiera concluirse que se debe a una mejora en la instrucción sin embargo la interpretación puede hablar

de objetos de aprendizaje que permiten el manejo relevante de un contenido o el desarrollo de rúbricas muy puntuales para la valoración de una competencia.

La participación de la institución en la evaluación a través del proceso de autoevaluación promueve la reflexión, el desarrollo de la capacidad crítica, haciéndoles consciente de sus aciertos y errores. Las instituciones deben ser capaces de evaluar su propio desempeño y de esta manera son responsables de su desarrollo, además de fomentar la honestidad al emitir juicios sobre su desempeño. La evaluación a través de pares evaluadores se aplica con fines de mejora continua, favoreciendo la colaboración por medio de la coevaluación que consiste en valorar el trabajo de la institución mediante la honestidad y respeto favoreciendo las apreciaciones y críticas constructivas. En el caso de la educación a distancia, la valoración de la interacción que establece el tutor con el alumno es básica debido a que se trata de demostrar la calidad en la adquisición de habilidades en un proceso no presencial.

Problemas Frecuentes para una Acreditación Exitosa

a. El Cambio de Modalidades en la Educación Superior

La Educación Superior generalmente se sujeta a las normas establecidas por la autoridad de su país, el reconocimiento como los diplomas y grados están ligados a los programas de estudio ofrecidos y regulados por el Estado y sus organismos. La irrupción de nuevas universidades, modalidades y programas virtuales, resultado de la globalización y la apertura del mercado de servicios educativos, así como la aparición de nuevos proveedores externos se han propagado más rápido que su capacidad de respuesta para emitir las normas, esto ha diversificado la oferta de programas virtuales, semipresenciales y a distancia que no están regulados por ninguna normatividad (García Rocha 2005).

Otro de los aspectos que ha cambiado significativamente en la Educación Superior de manera más inmediata y directa es el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, recibiendo lógicamente la presión de los

cambios tecnológicos y sociales, debiendo responder a la creación de nuevos paradigmas educativos que ha obligado a las universidades a revolucionar las prácticas pedagógicas, la aparición del internet en la educación superior ha llevado a la aparición de estas modalidades, esto ha obligado al desarrollo de alternativas de formación como el e-learning o educación virtual modificando la relación de los programas académicos con la sociedad y el ambiente productivo.

Los modelos de universidad virtual y a distancia contemporánea han tenido un desarrollo vertiginoso en las últimas dos décadas adoptando desde las formas más clásicas como el uso de materiales impresos, correos o mensajes pasando por teleconferencias, educación satelital o por televisión, hasta lo que actualmente conocemos como e-learning o b-learning, en el que el impresionante desarrollo de las tecnologías, la utilización de métodos digitales, aplicaciones y repositorios integrados en nubes, que han sido integrados en programas de grado o formación totalmente por internet que generan las Universidades Virtuales cuyas sedes, físicas o virtuales están situadas en un país diferente y con normas jurídicas distintas a las de sus estudiantes e incluso docentes integrados en ellas.

Esta globalización de la educación ha traído consigo la aparición de proveedores externos de servicios educativos que implementan estrategias diversas para su instalación en plataformas educativas. El desarrollo de estos textos, aplicaciones, videos, presentaciones y objetos de aprendizaje que incluso fueron diseñados con fines informativos, recreativos o comerciales también es un ejemplo de la diversificación, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad utilizada en la globalización de la educación en América Latina.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), deben ahora preocuparse por generar respuestas ante estos múltiples cambios derivados de la globalización que les obliga a desarrollar sus programas con políticas internacionales que les permitan exportar sus servicios y crear alianzas con IES extranjeras, lo que implica la coexistencia de una oferta diversificada a los ámbitos nacional e internacional que puede adoptarse como complementaria o competencia haciendo que los alcances varíen de una institución a otra y de un país a otro.

b. El Diseño Curricular.

La educación presencial se ha diseñado con diferentes enfoques curriculares que se han clasificado a partir de sus componentes académico, eficiencia social, centrada en el estudiante, reconstrucción social, sistemática, procesual, alternativa, crítica y por competencias (Guerra 2007).

El siguiente esquema, (Figura 3), sintetiza los enfoques en los que se ha centrado la educación presencial. En el caso de la educación virtual y a distancia la mayoría de los diseños curriculares argumentan ser un currículo por competencias debido a que el planteamiento natural de este tipo de educación se centra en tres aspectos “proceso, hipótesis de trabajo y reflexión sobre la práctica”, además de que el enfoque permite reorientar constantemente la formación, aspecto que es determinante en la educación virtual y a distancia por el desarrollo de las innovaciones tecnológicas que deben integrarse al diseño instruccional.

Uno de los problemas más frecuentes en la valoración del currículo es encontrar programas de estudio con justificaciones teóricas que hacen referencia a un currículo por competencias y en el diseño presentan un programa con una orientación totalmente diferente que van desde la orientación académica que es la más común hasta cualquiera de los planteados en la figura anterior (fig. 3), en los que confunden la orientación por el solo hecho de mencionar que desarrollan habilidades con sus asignaturas, cuando únicamente plantean conocimientos que son vertidos en presentaciones, esquemas, textos en pdf, y se espera que los alumnos los adquieran y reproduzcan en productos como textos o ejercicios.

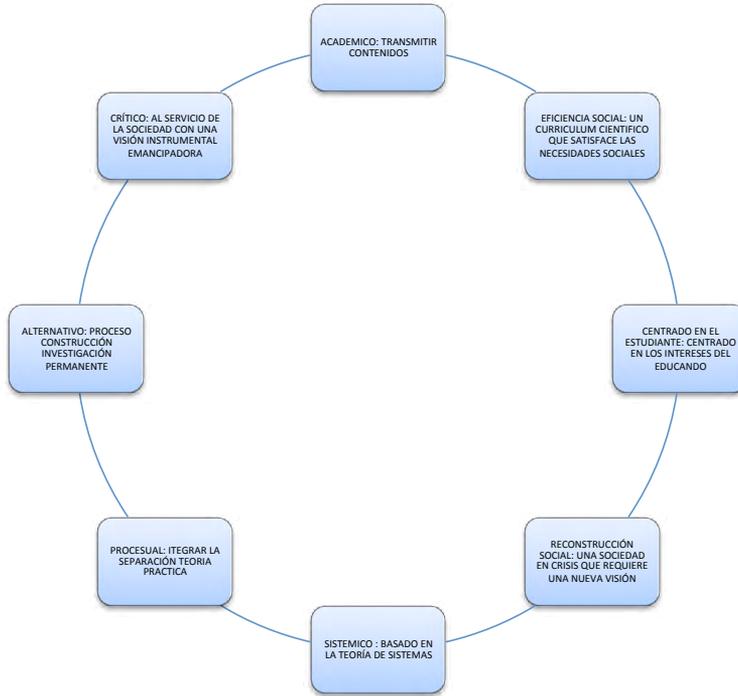


Fig., 3. Tipos de Diseño Curricular Tradicionales

La acreditación en el rubro de diseño curricular debe valorar el desarrollo de competencias partiendo de que son desempeños integrales de las personas en contextos socioculturales determinados y en situaciones específicas. Las competencias deben integrar valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que generan capacidades para la acción e implican demostraciones o desempeños con suficiencia (Maldonado 2002).

El diseño curricular de un programa académico virtual o a distancia en la Educación Superior, con una orientación basada en competencias, no debe ser una propuesta educativa que surja en abstracto, se pretende potenciar las capacidades naturales de los seres humanos, el pensar, sentir, actuar y trascender. Debe ser un desarrollo que permita la formación y mejora de competencias

integrales: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber trascender, considerando valores, conocimientos, habilidades y destrezas para transformarse en sí mismos y ayudar a la transformación social y cultural (Guerra 2006).

c. El Papel del Docente en el Proceso Enseñanza Aprendizaje

Eusse y Piña (2005) consideran que el papel fundamental del docente en la Educación Superior a Distancia, que ahora recibe el nombre de tutor, consiste en promover el aprendizaje significativo a través del estudio independiente, con la tarea central de enseñar a aprender. Para tal efecto debe poseer algunas competencias necesarias que le permitan desempeñarse con calidad y profesionalmente para generar aprendizajes significativos. El tutor deberá tener competencias disciplinarias e interdisciplinarias, didáctico pedagógicas, sociales, éticas y tecnológicas.

Uno de los problemas más críticos en los programas de educación virtual y a distancia es que la mayoría de los docentes se dedican a la educación presencial y que han llegado a la educación a distancia como complemento de su práctica profesional, sin tener una formación previa o una orientación adecuada, pues el diseño instruccional supone el conocimiento de estrategias didácticas combinadas con el uso de Nuevas Tecnologías (N T), los tutores deben estructurar sus asignaturas con metodologías específicas como el aprendizaje basado en problemas conocido como ABP (Escribano y Del Valle, 2008), además del uso de recursos como presentaciones, videos, simuladores, modeladores, aplicaciones, medios con las redes sociales y comunidades virtuales.

El tutor debe diseñar su instrucción utilizando todos estos elementos con la finalidad de plantear retos intelectuales a los estudiantes que sean claros y precisos con los que describa el curso, los objetivos de aprendizaje, el temario y estructure un sistema de evaluación, autoevaluación y metacognición.

Es importante señalar que en el diseño instruccional de la educación virtual y a distancia se concretan los encuentros con el docente, el alumno y el conocimiento a través de las NT como mediadoras de los proceso de enseñanza

aprendizaje y la evaluación, se debe contar con un nuevo especialista denominado tecnopedagogo que es el profesional que junto con el experto en contenidos se encarga de planificar y desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación en entornos basados en las NT, con esto se define el guión instruccional y ambos participan en un proceso donde el segundo paso es analizar los recursos tecnológicos y decidir la pertinencia de ajustar la información en alguno de ellos, después se define con instrucciones claras y precisas la digitalización y virtualización de los objetos de aprendizaje y por último se define el rol que llevara tanto el docente como el alumno y las formas como se comunicara, se efectuara la interacción y la retroalimentación al alumno (Vázquez, Vite y Contreras 2012).

La importancia del tecnopedagogo en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y en el acompañamiento que debe dar al docente es determinante para garantizar la calidad de los objetos y productos de aprendizaje que permitirán a los alumnos desarrollar las habilidades planteadas en el currículo, los tecnopedagogos también pueden colaborar en la asesoría a los docentes en cuanto al uso de NT y a los alumnos darles un servicio de consultoría, asesoría y tutoría en el proceso.

Los procesos de acreditación deben contemplar cuando menos tres aspectos para valorar el proceso enseñanza aprendizaje en los programas de educación virtual y a distancia, la formación tecnopedagógica de los docentes, la asesoría de un tecnopedagogo para el desarrollo de objetos y productos de aprendizaje, además de la creación de las células de producción en la que los especialistas en NT, especialistas en contenido y tecnopedagogos desarrollen los objetos y productos de aprendizaje que se insertan en las plataformas en las que se presentan los programas académicos.

d. La Evaluación del Aprendizaje

Este es uno de los aspectos que han generado controversia en términos de los objetivos, productos e instrumentos utilizados, debido al cuestionamiento sobre lo que se pretende medir o valorar, la complejidad de la evaluación del aprendizaje también se presenta por la combinación que el docente hace de los

recursos que utiliza, ambos aspectos convergen en la pregunta ¿cómo comprobar lo que el alumno realmente adquirió?, Oliver Martin (2000), simplemente menciona que “se vuelve difícil saber exactamente lo que los alumnos hacen durante el curso cuando están solos ¿Cómo o por qué hacen lo que hacen?”.

Gaytan y McEwen (2007), plantean que una evaluación online efectiva debe: establecer el propósito de la evaluación, el criterio a ser evaluado y los objetivos que se quieren alcanzar, a partir de estos elementos se podrá entonces establecer la metodología e instrumentos a utilizar. Estos autores también plantean que para que la evaluación sea efectiva se debe valorar: el desarrollo de argumentos realistas para el aprendizaje; que los argumentos y los objetivos sean congruentes; el uso de las NT; la disponibilidad de los tutores para orientar la calidad de los productos y las respuestas adecuadas al nivel del aprendizaje de cada estudiante.

La generalidad con la que muchos autores tratan este rubro, nos permite plantear que la evaluación de la educación virtual y a distancia es un problema no resuelto, y tenemos autores como Clark (2000) que hablan de la clarificación de estrategias y la pertinencia de las mismas o autores que hablan de cambios paradigmáticos en la conceptualización de la evaluación de la educación a distancia (Gibson 1997 y Hall 1996), que refieren la “conversación didáctica guiada”.

Independientemente de este tipo de discusiones y aproximaciones el punto central de la evaluación en la educación virtual y a distancia es que debe ser tomada como un proceso continuo, es por ello que debe ser planificada, debe valorar y recolectar datos que le permitan al estudiante y al docente mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la evaluación en educación virtual y a distancia es un proceso interactivo.

Los problemas más comunes encontrados al valorar los programas académicos radican principalmente en el manejo de recursos empleados en la educación presencial en las que incluso existen pruebas objetivas con límites de tiempo. Otro de problemas es que se demandan productos estrictamente referidos

a los aspectos conceptuales de las asignaturas que únicamente demuestran las habilidades de los alumnos para cortar y pegar información sobre algún tópico.

Es claro que la discusión seguirá, pues la evaluación seguirá existiendo en términos de los productos. Simonson et al. (2006) plantean que la evaluación puede combinar uno o varios enfoques pero se deben tomar en cuenta los siguientes factores:

1. Se debe realizar una evaluación auténtica, en la que las tareas o productos solicitados simulen cambios y situaciones complejas que ocurren en el mundo real. Wiggins (1990)
2. Considerar una evaluación basada en el desempeño, en la que se debe pedir a los estudiantes demuestren que poseen una habilidad específica. El rastreo de cómo los estudiantes llegan a sus respuestas o por qué realizaron la tarea de la manera en la que lo hicieron, proveerá la evidencia de la actividad cognitiva deseada.
3. La evaluación basada en el constructivismo, alienta a los estudiantes a seleccionar su propio modo de expresión, trabajar colaborativamente con otros, pensar sobre su aprendizaje y repensar y revisar sus ideas de cómo construyen sus estructuras cognitivas (Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

e. La Regulación y Reglamentación

Como subsistema, la Educación Superior generalmente está sujeta a las normas establecidas por la autoridad nacional, el reconocimiento y validez de los programas de estudio ofrecidos hasta ahora queda sujeto a los diplomas o grados conferidos por los poderes del Estado a que la Institución de Educación Superior está ligada. Uno de los problemas a los que se enfrentan quienes realizan la evaluación de los programas educativos cuando los acreditan es que el marco normativo del programa se limita al lugar en el que se genera la plataforma o se busca la normatividad más flexible para registrar al programa (García Rocha, 2005).

Esto tiene inconvenientes como que el programa tenga una excelente calidad y se limite a un entorno determinado aún cuando sea una excelente oferta educativa. Por otro lado existen programas muy deficientes en términos de calidad educativa, diseño curricular o plan de estudios y los evaluadores se ven en la necesidad de aprobar el aspecto normativo debido a que la instancia reguladora le ha conferido la categoría de educación superior, debido a que indistintamente otorga la aprobación del programa sea presencial, semipresencial o a distancia.

Es necesario contar con un marco normativo que permita que la oferta educativa atienda a las demandas sociales de manera más eficaz y con estándares de calidad suficientemente rigurosos que les den una validez sustentada a los programas, una calidad en el desarrollo de habilidades para que los usuarios y empleadores tengan confianza y certeza de que el programa cubre las expectativas profesionales. Este marco normativo también permitirá regular la oferta de la educación virtual y a distancia desde una perspectiva transfronteriza garantizando un nivel de calidad y pertinencia, además de favorecer la movilidad de estudiantes y profesores entre IES y promover el desarrollo de la educación virtual y a distancia como una respuesta efectiva a la creciente demanda de la educación superior en Latinoamérica.

Uno de los beneficios más importantes de poseer un marco normativo para la educación virtual y a distancia es la regulación de la oferta de dudosa calidad o de proveedores de servicios poco escrupulosos. Esto propiciará que se incentive el desarrollo de una educación superior transfronteriza de calidad y confiable que dé respuesta a las necesidades de desarrollo social, humano, económico y cultural, además de motivar la generación incluso de nuevas modalidades.

Conclusiones

Si consideramos argumentos como el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE en 2007) que afirma que la tecnología de información y comunicación (TIC) juega un rol central en el desarrollo de las economías modernas. Esto conlleva profundas implicaciones para con la educación, tanto porque las TIC pueden facilitar nuevas formas de aprendizaje,

como porque el dominio de las TIC se han vuelto un aspecto importante para los jóvenes en su preparación hacia la vida adulta, que incluso, dependiendo del nivel de tecnologización les permite o no pertenecer a la denominada sociedad del conocimiento que es la nueva elite, que marca la pauta en el dominio de los grupos sociales, de manera que la distancia entre los grupos sociales que tienen acceso, diseñan, utilizan y comercializan estos servicios se ubican sobre los grupos sociales que no tienen acceso, produciendo situaciones de injusticia y marginación que atentan contra el bienestar y la cohesión social.

Las demandas que la sociedad plantea al sistema educativo deben responder a los requerimientos de globalización y a esta sociedad del conocimiento. De aquí la importancia de la evaluación en la formación profesional que ofrecen las instituciones terciarias. Dentro de estas demandas de evaluación se ubica la evaluación de programas académicos, la acreditación permite supervisar el sistema y dar cuenta del progreso en el logro de las metas y la aplicación de los mecanismos a través de definir y poner en operación sistemas de indicadores sobre la base de un modelo implícito o explícito de funcionamiento del sistema educativo para realizar evaluaciones diversas de componentes del sistema.

El concepto de evaluación ha evolucionado, se identifica como la quinta generación o evaluación de la calidad, que se sustenta en la teoría general de sistemas y en la teoría organizacional. Esta generación tiene un elemento fundamental y prioritario que es la autoevaluación y coevaluación con las que cada actor en su escenario valora sus fortalezas, identifica sus debilidades y se ubica en una perspectiva de desarrollo.

Estos dos elementos son fundamentales para el desarrollo de una cultura de la calidad. Los procesos de autoevaluación, de evaluación y de acreditación están entonces al servicio del aseguramiento y mejora de la calidad universitaria.

La acreditación entonces es un acto público mediante el que se declara el cumplimiento de los criterios de manera consensuada por un grupo de expertos, criterios que generalmente son definidos por un país, un organismo educativo, un grupo de universidades o de profesiones.

Los atributos esenciales a considerar en la acreditación son:

- El conocimiento de lo que se evalúa.
- La formulación de un juicio que atribuye valor al elemento evaluado (programa académico).
- La decisión de emprender una acción o reestructurar alternativas según el resultado de la evaluación.

Considerando estos atributos en el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica, A.C. (CACSLA) se determinó que los programas de Educación Virtual y a Distancia serán acreditados tomando como base el modelo sistémico que deriva los indicadores a partir del modelo interpretativo de relaciones de Corvalán (2000), que considera el contexto en el que se desenvuelve y la forma en la que se organiza la educación, incorporando los insumos y medios en términos de los recursos humanos, materiales y financieros, centrando la atención en su funcionamiento, integrado en cinco grandes categorías de indicadores: 1) contexto demográfico social, económico y descripción general del sistema de educación; 2) recursos en educación; 3) desempeño de los sistemas educativos; 4) calidad de la educación; y 5) impacto social de la educación.

El punto central del modelo de evaluación es la metodología que se aplica, que comprende un proceso de autoevaluación que promueve la reflexión y el desarrollo de la capacidad crítica, haciéndoles consiente de sus aciertos y errores; una coevaluación realizada por integrantes de un comité conformado con pares evaluadores pertenecientes al consejo y otras IES, la cual consiste en valorar el trabajo de la institución mediante la honestidad y respeto favoreciendo las apreciaciones y críticas constructivas, la importancia de este proceso radica en los resultados que obtienen para la acreditación. Darling-Hammond y Ascher (1991) plantean que cuando se evalúa a través de criterios, las cifras obtenidas nunca hablan por sí mismas, es necesario realizar una cuidadosa interpretación, aspecto que es determinante para emitir un dictamen. En el caso de la educación virtual y a distancia, la valoración de la interacción que establece el tutor con el

alumno es básica debido a que se trata de demostrar la calidad en la adquisición de habilidades en un proceso no presencial.

Los problemas más frecuentes al evaluar los programas académicos de educación virtual y a distancia en la educación superior, a través del instrumento que utiliza CASCLA se refieren a la fundamentación, reglamentación, diseño, implementación y evaluación de los programas. Con base en la corta experiencia podemos concluir que los programas antes de ser implementados deben considerar los siguientes aspectos:

1. Preocuparse por generar respuestas ante los múltiples cambios derivados de la globalización que les obliga a desarrollar sus programas con políticas internacionales que les permitan exportar sus servicios y crear alianzas con IES extranjeras, lo que implica la coexistencia de una oferta diversificada a los ámbitos nacional e internacional.
2. El diseño curricular de un programa académico virtual o a distancia en la Educación Superior, con una orientación basada en competencias, debe ser un desarrollo que permita la formación y mejora de competencias integrales: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber trascender, considerando valores, conocimientos, habilidades y destrezas para transformarse en sí mismos y ayudar a la transformación social y cultural.
3. Considerar para el diseño instruccional al menos tres aspectos, la formación tecnopedagógica de los docentes, la asesoría de un tecnopedagogo para el desarrollo de objetos y productos de aprendizaje, además de la creación de las células de producción en la que los especialistas en NT, especialistas en contenido y tecnopedagogos desarrollen los objetos y productos de aprendizaje que se insertan en las plataformas en las que se presentan los programas académicos.
4. La evaluación del programa, así como la del aprendizaje, debe ser auténtica, basada en el desempeño y en el constructivismo.
5. Se debe contar con un marco normativo que permita una oferta educativa que atienda a las demandas sociales de manera más eficaz y con estándares de calidad rigurosos. Lo que permitirá regular la oferta de la educación virtual y a distancia desde una perspectiva transfronteriza garantizando un nivel de calidad y pertinencia, además de favorecer la

movilidad de estudiantes y profesores entre IES y promover el desarrollo de la educación virtual y a distancia como una respuesta efectiva a la creciente demanda de la educación superior en Latinoamérica.

Bibliografía

- Castells, M. (2002). La era de la información. Vol. I: La sociedad red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=uADgOfONJg-C&printsec=frontcover&dq=La+Era+de+la+Informaci%C3%B3n+vol.+1&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Clark, R. (2000). Evaluating Distance Education: Strategies and Cautions. *Quartely Review of Distance Education*, 1 (1), (3-16).
- Dale, R. (1998). *Evaluation Frameworks for Development: Programmes and Projects*. New Delhi: Sage Publications.
- Corvalán, A. M. (2000). El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación en el año 2002. Disponible en: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/46-1.pdf>
- Corvalán, A. M. (2000). El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación en el año 2002. Disponible en: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/46-1.pdf>
- Darling-Hammond, L. y Ascher, C. (1991). *Creating Accountability in Big City School Systems*. Urban Diversity Series No. 102. Nueva York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED334339.pdf>
- Donaldson, S. I. y Scriven, M. (2003). *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=wd87nB1PZR0-C&printsec=frontcover&dq=Evaluating+social+programs+and+problems:+Visions+for+the+new+millennium&hl=es&ei=Ts-GTIHZB4nE-sAP49nDCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC-Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. España: Narcea.
- Eusse, Z. y Piña, G (2005), "El docente asesor o tutor en Educación Abierta y a Distancia". Ponencia presentada en el Congreso Virtual Educa 2005. <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-29272Eldocenteasesoreeducacionabiertayadistancia.pdf>
- García-Cabrero, B. (1995). La educación preescolar y sus efectos en la prevención de problemas escolares durante la primaria, en G. Acle (ed.).

- Educación especial, evaluación, investigación. México: FES-Zaragoza, UNAM.
- _____. (1986). Evaluación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva. Tesis de maestría inédita. Facultad de Psicología, UNAM
- García Rocha, Juan A., (2005) "Ponencia: "Normas y criterios para la acreditación y regulación de la educación superior virtual transfronteriza en América Latina. Estudio comparativo: La reglamentación para la acreditación y regulación de la educación superior virtual en América Latina". <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2764/1/garciaantonio.pdf>
- Gaytan, J. y McEwen, B.C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. American Journal of Distance Education, 21(3), 117-132. Recuperado (Agosto, 7, 2009) desde Academic Search Premier database. doi:10.1080/08923640701341653
- Gibson, C. (1997). Teaching/learning at a distance: a paradigm shift in progress. Open Praxis: The Bulletin of the International Council of Distance Education, 1, (6-11).
- González Castañón, Miguel Ángel (2005) "Evaluación de la calidad en la educación superior a distancia propuesta de la Universidad Estatal A Distancia de Costa Rica" <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2746/1/gonzalezmiguel.pdf> fecha de consulta: marzo 2015
- Guerra, J. (2007). Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. Proceso de diseño curricular. COLOMBIA: Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 – 2008. Consultado el día 27 marzo 2015. http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/procesodeldisenocurricular.pdf
- Hansen, H. F. (2005). Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design. Evaluation, 11 (4), 447-462.
- Herman, J. L.; Aschbacher, P. R.; Winters, L. (1992). Setting criteria. A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, (44-79).
- House, E. R. (1993). Professional evaluation: social impact and political consequences. Newbury Park: Sage Publications.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=rRom4FwTViIC&dq=Valores+en+evaluaci%C3%B3n+e+investigaci%C3%B3n+social&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=otaGTP61A4KasA-P2p4HeCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CB-8Q6AEwAw#v=onepage&q&f=false
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008). Panorama educativo de México 2008. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en:

- <http://www.oei.es/pdf2/panorama-educativo-mexico-2008.pdf>
- ____ (2007). Panorama educativo de México 2007. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/panorama_educativo_mexico2007.pdf
- ____ (2006). Panorama educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/mexico/01-panoramaweb.pdf>
- ____ (2005). Panorama educativo de México 2005. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/3414>
- ____ (2004). Panorama educativo de México 2004. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/3415>
- ____ (2003). Panorama educativo de México 2003. Indicadores del sistema educativo nacional. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/3416>
- Lisse: Swets & Zeitlinger. Stake, R. (1967.). The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68,523-540.
- Madaus, G. F. y Kellaghan, T. (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation, en D. Stofflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan. Evaluation models: viewpoints on educational and human services (19-32). Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models:+viewpoints+on+educational+and+human+s19> Benilde García. Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. Sinéctica 35 www.sinectica.iteso.mx/services/hl-es&ei=f82GTObaO17EsAPWnuidCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Maldonado, M. (2002). "Las competencias una opción de vida.", Ecoe ediciones.
- Mateo, J. (2006). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. : Alfaomega Grupo Editor.
- Muñoz, G. y Biel, N. (2009), La quinta generación de evaluación. *Evaluación para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA.
- Oliver, M. (2000). Evaluating online teaching and learning. Information Services & Use, 20 (2/3), 83-94. Recuperado (Julio, 23, 2009). Desde Academic Search Premier database
- Mateo, J. (2006). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Ogawa, R. y Collom, E. (1998). Educational indicators: What are they? How Can Schools and Schools Districts

- Use Them? California: California Educational Research Cooperative. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED432811.pdf>
- Schwandt, T. A. (2005). The Centrality of Practice to Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95-105.
- Scheerens, J. y Creemers, B. P. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness, en B. P. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (eds.). *School effectiveness and school improvement* (265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Simonson, M.; et al. (2006). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. 3ª Edición. New Jersey: Pearson
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation, en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services* (279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models.+Viewpoints+on+educational+human+services&hl=es&ei=QMSG-TIa0D4T0tgPA7ODTCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- _____. (2004). The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use, en M. C. Alkin (ed.). *Evaluation roots* (pp. 245-266). Thousand Oaks, CA: Sage publications. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=X2vscE-0CXwC&printsec=frontcover&dq=E-valuation+roots&hl=es&ei=fxWTKH-gAYScIgf26JX2Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0C-CoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- _____. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus, Ohio: Evaluation Center, Ohio State University.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation, en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (Eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services* (279-317). Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models.+Viewpoints+on+educational+human+services&hl=es&ei=QMSG-TIa0D4T0tgPA7ODTCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- _____. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus, Ohio: Evaluation Center, Ohio State University.
- Vázquez, M., Vite C., y Contreras, H. (2012) "Diseño Instruccional en la Educación a Distancia: La Importancia y Contribución del Tecnopedagogo" *Apertura, Revista de Innovación Educativa* Vol. 4 No, 2 Universidad de Guadalajara Virtual. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/320/286>

Wholey, J. S. (2004). Using Evaluation to Improve Performance and Support Policy Decisionmaking, en M. C. Alkin. Evaluation roots (267-275). Thousand Oaks, CA: Sage. Disponible en <http://books.google.com.mx/books?id=X-2vsczEOCXwC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+roots&hl=es&ei=-fxWHTKHqAYSclgf26JX2Dw&->

[sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=X-2vsczEOCXwC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+roots&hl=es&ei=-fxWHTKHqAYSclgf26JX2Dw&-sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)



Eduardo Ávalos Lira

Doctor en Administración Pública, Maestro en Ciencias, Presidente del Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines CACECA, A.C. México. Presidente del Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica, A.C. (CACSLA). Presidente de la Comisión de Educación de COPARMEX Metropolitano. Vicepresidente de

Docencia del IMCP. Fue decano de las dos escuelas del Instituto Politécnico Nacional fundadoras de la contaduría pública en México especialista en educación media y superior en Latinoamérica.

Dr. Eduardo Ávalos Lira • Mtra. Adriana Margarita Meza Meza



Adriana Margarita Meza Meza

Maestra en Psicología Educativa, Asesora Académica del Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines CACECA, A.C del Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica, A.C. (CACSLA) . México. Especialista en las áreas de Desarrollo curricular e instruccional, investigadora independiente en las áreas de educación básica, media y superior.

Dr. Eduardo Ávalos Lira • Mtra. Adriana Margarita Meza Meza

La Evaluación de la Educación a Distancia en El Perú

Henry Chero Valdivieso

*Doctorando en UNED en Comunicación y Educación en Entornos digitales.
Maestro en Investigación y currículo. Docente especialista en Educación a Distancia y en Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH de Católica) y Director Creador de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDOLAC)*

hcherov@uladech.edu.pe

El presente ensayo describe el escenario actual de la evaluación de la educación a distancia en el Perú. Al mes de mayo del año 2015, las universidades viven un proceso de adecuación a la Nueva Ley Universitaria N° 30220 vigente desde julio del año 2014, pero que sin embargo, en los últimos años se observan propuestas orientadas a la evaluación de los procesos de la educación a distancia los cuales serán motivo de descripción y análisis en este artículo.

Henry Chero Valdivieso

Palabras clave:

Educación, distancia, evaluación, Perú

Introducción

En el Perú, la educación a distancia se ha ido posicionando como una modalidad de estudios cuyas estrategias metodológicas han ido migrando también a la modalidad presencial. Su validez y competencia, dentro del sistema educativo peruano no ha estado alejado del debate, sin embargo como modalidad de estudios se encuentra fundamentada en el Artículo 27° de la vigente Ley General de Educación N°28044 y en la autonomía universitaria que sustentaba el artículo 4° de la extinta ley universitaria N° 23733 y que fue derogada para dar paso a la actual Ley universitaria N° 30220 vigente desde el año 2014 y que en su artículo 47° sostiene la vigencia de la educación a distancia.

Es preciso aclarar que para este ensayo asumimos como educación a distancia también a la educación virtual caracterizada por hacer mayor énfasis en la utilización de un campus virtual u otros medios de las tecnologías de información y comunicación para mediar los aprendizajes.

Lo más común, en este momento, es que convivan los dos aspectos en una misma universidad, e incluso en un mismo programa, pues ya son pocas las experiencias que se definan a distancia que no utilicen las nuevas tecnologías; al igual que sucede en la educación presencial pues ha de servirse, así mismo, de las tecnologías si no quiere quedarse relegada a un pasado sin futuro. (Rubio, 2011, p.227)

Respecto a la evaluación de la educación a distancia, por lo general se carecen de estándares para su evaluación en la región¹. Sin embargo evaluar la EaD implica centrarse en los elementos que le dan vida a la modalidad de estudios como el modelo didáctico, los materiales, las tutorías o los soportes tecnológicos, sin embargo consideramos poco acertado centrarse solo en la evaluación del programa dissociada de la evaluación de la institución que la ofrece. No se hace EaD implementando solamente una plataforma tecnológica para subir contenidos y establecer mediaciones con docentes tutores. La universidad que pretenda implementar seriamente la modalidad de educación a distancia para alguna o todas sus carreras profesionales deberá proponerla a través de un modelo pedagógico que implique una mejora en la gestión de sus procesos, la transformación de sus sistemas administrativos, la implementación de medios tecnológicos y la actualización de las competencias docentes acorde con las necesidades de los perfiles profesionales que ofrecerá.

El reto de las universidades que tienen implementados sus sistemas de educación a distancia o aquellas que pretendan hacerlo, es que la calidad de la formación de sus profesionales no esté asociada a la modalidad de estudios. Que tanto la modalidad presencial y a distancia deben garantizar la calidad formativa del profesional. Solo así se podrá transitar a una modalidad mixta o en b-learning que proponen algunas universidades con relativo éxito.

1 Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias". Ediciones Unicaribe. Santo Domingo, República Dominicana

Asumiendo entonces que la evaluación de un programa o sistema de educación a distancia implica también vincular la evaluación de procesos a nivel institucional, es que para el caso del Perú encontramos algunos antecedentes como el Artículo 14° de la Ley General de Educación N°28044 de julio del año 2003, el cual describe que el Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. En esta misma línea tenemos la Ley N° 28740 de mayo del año 2006 que crea formalmente el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) cuyo reglamento se aprueba en julio del año 2007 instalándose el Directorio del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU), como uno de los órganos operadores del SINEACE. El año 2009, este organismo publica el “Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia y estándares para la carrera de educación”.

Otro antecedente importante deviene de la también extinta Asamblea Nacional de Rectores (ANR), organismo público encargado de coordinar y orientar la actividad universitaria en el Perú hasta finales del año 2014 la cual mediante la Resolución N° 1240 del año 2013 aprobó las Normas Básicas para la Aplicación de la Modalidad de Educación a Distancia en las instituciones universitarias.

Descrito este panorama de normas que implican la evaluación de la educación a distancia en el Perú, haremos un análisis de estas dos propuestas, antes mencionadas, y que son antecedentes importantes toda vez que estaban orientadas a establecer un ordenamiento y evaluación de la modalidad de estudios a distancia en las universidades.

1. Modelo de Calidad para la Acreditación de Carrera Profesionales Universitarias en la Modalidad a Distancia

Propuesto en su momento por CONEAU, surge sobre la base del Modelo de Calidad para la Acreditación de carreras profesionales universitarias que se realizan en la modalidad presencial. Orienta a la unidad académica a trabajar bajo

un enfoque sistémico que interrelacionan procesos y el ciclo de Edwards Deming también conocido como el círculo de la calidad Planificar-Hacer-Verificar-Actuar.

El modelo de calidad cuenta con tres dimensiones: Gestión de la carrera, Formación profesional y Apoyo para la formación profesional.

Figura 2: MODELO PARA LA ACREDITACIÓN



Henry Chero Valdivieso

Este modelo comprende 03 dimensiones, 09 factores, 16 criterios, 85 indicadores, 100 estándares y 238 fuentes de verificación referenciales.

Cuadro 01: DIMENSIONES, FACTORES, CRITERIOS E INDICADORES PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA²

DIMENSIÓN	FACTOR	CRITERIO	Nº DE INDICADORES
Gestión de la carrera	Planificación, organización, dirección y control	Planificación estratégica	5
		Organización, dirección y control.	9

2 CONEAU (2009), Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia y estándares para la Carrera de Educación. Perú.

Formación profesional	Enseñanza-aprendizaje	Proyecto educativo-curriculo	13
		Estrategias de enseñanza-aprendizaje	2
		Desarrollo de actividades de enseñanza - aprendizaje	4
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora	1
		Estudiantes y egresados	8
	Investigación	Generación y evaluación de proyectos de investigación	7
Proyectos de extensión universitaria y proyección social.	Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social.	8	
Servicios de apoyo para la formación profesional	Docentes	Labor de enseñanza y tutoría	10
		Labor de investigación	5
		Labor de proyección universitaria y de proyección social	3
	Infraestructura y equipamiento	Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.	2
	Bienestar	Implementación de programas de bienestar	3
	Recursos financieros	Financiamiento de la implementación de la carrera	3
	Grupos de interés	Vinculación con los grupos de interés	2
3	9	16	85

Henry Chero Valdovinoso

El Modelo de Calidad se deberá adecuar a cada carrera profesional pudiendo establecerse un menor o mayor número de estándares de acreditación, según la carrera profesional, a partir de los indicadores propuestos en el modelo.

Asimismo se proponen una serie de fuentes de verificación para cada indicador pudiendo considerarse otras fuentes adicionales a las que el modelo propone.

Un aspecto importante que propone este modelo, que sin duda contribuye al aseguramiento de la calidad, son los indicadores de gestión. Estos dan soporte a los procesos de autoevaluación, establecen parámetros a través de relaciones validadas y los resultados de su procesamiento son un punto de referencia imprescindible, para evaluar el desarrollo o el desempeño de un área o unidad académica determinada y plantear metas en procesos de mejora continua.

En las siguientes tablas se enumeran los indicadores de gestión (GI) que propone el modelo de calidad para cada una de las tres dimensiones como son la Gestión de la Carrera, la Formación profesional y los Servicios de apoyo para la Formación profesional.³

I. GESTIÓN DE LA CARRERA	
Indicadores de Gestión (GI)	
GI-01: Eficacia del plan estratégico	GI-08: Eficacia del cumplimiento de acciones para el desarrollo de la cultura organizacional
GI-02: Eficacia en la difusión del plan estratégico	GI-09: Grado de profesionalización de los administrativos
GI-03: Grado de profesionalización de los administrativos.	GI-10: Eficacia de los sistemas de información y comunicación
GI-04: Satisfacción respecto a la atención de estudiantes, docentes y tutores por parte de los administrativos.	GI-11: Eficacia del plan operativo
GI-05: Ratio estudiante/administrativo. Indicador de gestión	GI-12: Eficacia en la difusión del plan operativo
GI-06: Ratio docente/administrativo	GI-13: Eficacia de los programas de motivación e incentivos - GI - 13
GI-07: Eficacia del sistema de gestión de calidad	GI-14: Satisfacción con respecto a los programas de motivación e incentivos

3 CONEAU (2009), Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia y estándares para la Carrera de Educación. Perú.

II. FORMACIÓN PROFESIONAL	
Indicadores de Gestión (GI)	
GI-15: Demanda de admisión.	GI-42: Porcentaje de egresados.
GI-16: Porcentaje de horas dedicadas al área básica en el plan de estudios.	GI-43: Tiempo promedio de estudios.
GI-17: Porcentaje de horas dedicadas al área formativa en el plan de estudios.	GI-44: Porcentaje de estudiantes egresados a tiempo.
GI-18: Porcentaje de horas dedicadas al área de especialidad en el plan de estudios.	GI-45: Tiempo transcurrido entre egreso y titulación.
GI-19: Porcentaje de horas de prácticas en el plan de estudios.	GI-46: Porcentaje de titulados.
GI-20: Porcentaje de asignaturas virtuales.	GI-47: Impacto del título.
GI-21: Porcentaje de horas de asignaturas electivas del plan de estudios.	GI-48: Impacto del título en menos de tres meses.
GI-22: Porcentaje de créditos libres del plan de estudios.	GI-49: Porcentaje de egresados que ejercen la docencia universitaria.
GI-23: Satisfacción sobre la aplicación de estrategias de enseñanza – aprendizaje.	GI-50: Satisfacción con el empleo.
GI-24: Satisfacción sobre la aplicación de estrategias de investigación.	GI-51: Satisfacción con el desempeño de los egresados.
GI-25: Grado de cumplimiento del contenido del sílabo de cada asignatura.	GI-52: Satisfacción con el sistema de seguimiento por parte de egresados.
GI-26: Puntualidad del docente en actividades sincrónicas.	GI-53: Eficacia del sistema de evaluación de la investigación.
GI-27: Número promedio de estudiantes por asignatura.	GI-54: Satisfacción con el sistema de evaluación de la investigación.
GI-28: Ratio estudiante/docente.	GI-55: Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de investigación.
GI-29: Ratio estudiantes atendidos/hora en actividades sincrónicas de enseñanza. Indicador.	GI-56: Número de encuentros de difusión de resultados de investigación.
GI-30: Dedicación lectiva de los estudiantes.	GI-57: Porcentaje de estudiantes que han asistido alguna vez a un encuentro de difusión de la investigación.
GI-31: Rendimiento promedio de los estudiantes.	GI-58: Producción de artículos científicos.

GII-32: Rendimiento promedio de los estudiantes en asignaturas llevadas por primera vez.	GII-59: Porcentaje de estudiantes que conocen los procedimientos para la obtención de propiedad intelectual.
GII-33: Rendimiento de los egresados.	GII-60: Eficacia del sistema de evaluación de la extensión universitaria.
GII-34: Satisfacción con respecto al sistema de evaluación del aprendizaje.	GII-61: Satisfacción con el sistema de evaluación de la extensión universitaria.
GII-35: Calificación media de ingresantes.	GII-62: Eficacia del sistema de evaluación de la proyección social.
GII-36: Calificación media de ingresantes quinto superior. (GII-36)	GII-63: Satisfacción con el sistema de evaluación de la proyección social.
GII-37: Porcentaje de ingresantes de otras regiones.	GII-64: Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de extensión universitaria.
GII-38: Porcentaje de ingresantes del extranjero.	GII-65: Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de proyección social.
GII-39: Percepción del cumplimiento de las normas por el estudiantado.	GII-66: Número de eventos de difusión de resultados de extensión universitaria.
GII-40: Eficacia de los programas de ayuda.	GII-67: Número de eventos de difusión de resultados de proyección social.
GII-41: Satisfacción con los programas de ayuda.	GII-68: Porcentaje de encuestados que conocen los resultados de la proyección y extensión universitaria.

Henry Chero Valdineso

III. SERVICIOS DE APOYO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL	
Indicadores de Gestión (GI)	
GIII-69: Porcentaje de docentes nombrados.	GIII-90: Demanda de uso informático.
GIII-70: Porcentaje de docentes a tiempo completo.	GIII-91: Porcentaje de ocupación de la capacidad instalada en videos conferencias.
GIII-71: Eficacia del sistema de tutoría.	GIII-92: Porcentaje de cumplimiento del programa de mantenimiento, renovación y ampliación.
GIII-72: Satisfacción con respecto al sistema de tutoría.	GIII-93: Eficacia de los servicios de bienestar.
GIII-73: Capacitación del docente y del tutor.	GIII-94: Satisfacción con los servicios de bienestar.
GIII-74: Satisfacción con los programas de capacitación de los docentes y tutores.	GIII-95: Eficacia en la difusión de los programas de bienestar.

GIII-75: Porcentaje de docentes que se actualizan en TICs.	GIII-96: Eficacia del sistema de gestión de la biblioteca.
GIII-76: Edad promedio de los docentes.	GIII-97: Recursos bibliográficos.
GIII-77: Porcentaje de docentes que permanecen después de la edad de jubilación.	GIII-98: Demanda de biblioteca.
GIII-78: Participación de pares externos en procesos de selección, ratificación y promoción del docente.	GIII-99: Satisfacción con el servicio de biblioteca.
GIII-79: Porcentaje de docentes Magísters en la especialidad.	GIII-100: Porcentaje de usuarios que utilizan la biblioteca virtual.
GIII-80: Porcentaje de docentes Doctores en la especialidad.	GIII-101: Tiempo promedio de uso de la biblioteca virtual.
GIII-81: Producción de artículos científicos.	GIII-102: Inversión para la gestión administrativa.
GIII-82: Eficacia en investigación científica.	GIII-103: Inversión en formación.
GIII-83: Producción de libros científicos.	GIII-104: Inversión de formación por estudiante.
GIII-84: Número de docentes ponentes en eventos nacionales.	GIII-105: Inversión en investigación.
GIII-85: Número de docentes ponentes en eventos internacionales.	GIII-106: Inversión en proyección social.
GIII-86: Producción de patentes.	GIII-107: Inversión en extensión universitaria.
GIII-87: Porcentaje de docentes que conocen los procedimientos para la obtención de propiedad intelectual.	GIII-108: Porcentaje de cumplimiento de convenios firmados.
GIII-88: Rendimiento en proyección social.	GIII-109: Satisfacción de los grupos de interés.
GIII-89: Rendimiento en extensión universitaria.	

Henry Chero Valdovinoso

2. Normas Básicas para la Aplicación de la Modalidad de Educación a Distancia en la Universidad

Son establecidas a través de la Resolución N° 1240-2013 emitida por la extinta Asamblea Nacional de Rectores y en la que se dispone que las universidades que ofrecen la modalidad a distancia deberán de presentar sus proyectos ante la ANR para desarrollar un proceso de verificación de su cumplimiento y aprobación de su registro.

El artículo 09, de esta norma, establece que los programas de modalidad a distancia, presentarán las mismas estructuras curriculares que los programas presenciales en cuanto a sus fundamentos, planes de estudio, perfiles de egreso, objetivos, contenidos, estableciendo en este mismo artículo que las diferencias estarán en las estrategias didácticas acorde con la exigencia formativa de la carrera profesional.

Un aspecto importante, de estas normas, es que se menciona que la unidad académica responsable de los programas de educación a distancia deberá articular los elementos Académico, Tecnológico y Administrativo en la gestión del programa, lo cual garantiza una visión y gestión integral de los programas de educación a distancia. Estos elementos resultan muy semejantes a las dimensiones que propone el modelo de calidad propuesto por CONEAU como son Gestión de la Carrera, la Formación profesional, que serían los aspectos administrativos, los aspectos académicos y los Servicios de apoyo para la Formación profesional que serían los aspectos tecnológicos.

A continuación se detallan los aspectos más específicos que esta norma establece en lo Académico, Administrativo y Tecnológico⁴.

Henry Chero Valdovinoso

ASPECTOS ACADÉMICOS	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS
a) Sistema de tutorías para los estudiantes	a) Descripción de la administración del programa, con la especificación de las funciones del personal adscrito: docente, técnico, administrativo y de servicio.
b) Políticas para el diseño instruccional y elaboración de materiales o recursos de aprendizaje sean estos impresos, digitales, audiovisuales o multimedia.	c) Descripción de los recursos básicos que garanticen el funcionamiento de los procesos de educación a distancia.
d) Sistema de evaluación de los aprendizajes a distancia.	e) Definición de estándares y políticas internas para la evaluación y el aseguramiento de la calidad del sistema y del programa.

4 Art. 12. "Normas básicas para la aplicación de la Modalidad de Educación a distancia en la universidad", Resolución N°1240, 15 de agosto del 2013.

f) Programa de Capacitación para los docentes que se reincorporen a la modalidad.	g) Convenios interinstitucionales que le dan soporte al programa y para garantizar las prácticas profesionales.
h) Políticas de evaluación de docentes	i) Costos de operaciones
ASPECTOS TECNOLÓGICOS	
a) Evidencia de infraestructura tecnológica y plataforma educativa interactiva.	
b) Soportes tecnológicos requeridos para el desempeño estudiantil y del profesorado: aulas virtuales, medios para la interacción didáctica y administrativa, servidores, bibliotecas electrónicas, bases de datos, medios para videoconferencias, sistemas de audio y video.	

Fuente: ANR-2013

El modelo de calidad propuesto por CONEAU se presenta como una propuesta con mayor solidez para evaluar un programa de educación a distancia observándose mayor precisión al plantear indicadores de gestión como parte de la metodología de la evaluación. A diferencia de las Normas básicas para la aplicación de la modalidad de Educación a distancia propuesto por ANR que se queda solamente en normas y no expone estándares mínimos de cumplimiento respaldados en indicadores de gestión y que puedan servir de referencia para el cumplimiento de requisitos mínimos para el funcionamiento de un programa de educación a distancia.

Henry Chero Valdineso

3. Panorama Actual para la Evaluación de la Educación a Distancia

Descritas, en los puntos 1 y 2 las dos propuestas que hacen referencia directa a la evaluación de programas de educación a distancia, a mitad del año 2015, en el Perú, el escenario real es que no hay una universidad que haya acreditado su sistema de educación a distancia con el modelo propuesto en su tiempo por CONEAU. Que considerando una nueva Ley universitaria N° 30220 que crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y establece el cierre de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), corresponde a SUNEDU la ratificación y vigencia de las normas básicas para la aplicación de la modalidad de educación a distancia en la universidad.

La nueva ley universitaria a partir de su vigencia ha declarado en reorganización el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) suspendiendo las funciones de CONEAU como órgano operador para la evaluación y acreditación de las universidades.

Para el caso directo de la educación a distancia la nueva Ley universitaria N° 30220 establece que los estudios de educación a distancia no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad y que los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad.

Artículo 47. Educación a distancia

Las universidades pueden desarrollar programas de educación a distancia, basados en entornos virtuales de aprendizaje.

Los programas de educación a distancia deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales de formación.

Para fines de homologación o revalidación en la modalidad de educación a distancia, los títulos o grados académicos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley.

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.

La SUNEDU autoriza la oferta educativa en esta modalidad para cada universidad cuando conduce a grado académico. **(Diario el Peruano del día 09-07-2014)**

Si bien este artículo aprueba que las universidades puedan desarrollar la educación a distancia, el poner como condición el 50% de presencialidad, desde nuestro análisis resulta tener un fundamento poco sólido, ya que ni el 40%, el

60% o el 100% de presencialidad pueden garantizar la calidad de una propuesta formativa.

El éxito de la educación a distancia no debe estar en función del porcentaje de presencialidad que se ofrezca, muy por el contrario se requieren modelos de calidad que delimiten claramente los procesos para poder evaluar su esencia y su efectividad en la formación profesional y que mientras se intente que la educación a distancia se parezca a la modalidad presencial para poder evaluarla siempre habrá el riesgo de establecer criterios poco objetivos para mejorarla.

Referencias:

- Rama, Claudio y Domínguez, Julio. (2011). El aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Observatorio de la Educación virtual de América Latina y del Caribe de Virtual Educa – Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. 2011.
- Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias”. Ediciones Unicaribe. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN 978-9945-416-13-8.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Modelo Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia y estándares para la carrera de Educación. Lima. 2009
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Modelo Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias. Lima. 2008
- CONEAU. Estándares para la Acreditación de Carreras Universitarias. 2008.
- Congreso de la República del Perú. Ley N° 28044 Ley General de la Educación. Perú. 2003.
- Congreso de la República del Perú. Ley N° 23733 Ley universitaria. Perú. 1983.
- Congreso de la República del Perú. Ley N° 30220 Nueva Ley universitaria. Perú. 2014.
- ANR. Resolución N° 1240-2013 Normas básicas para la aplicación de la educación a distancia en las universidades.
- ULADECH Católica. Normas de calidad para las asignaturas. V2 – 2012
- ULADECH Católica. Documentos normativos y estratégicos. <http://www.uladech.edu.pe/index.php/doc-normativos-y-estrategicos>



Henry Chero Valdivieso

Docente de Posgrado y Director de Cooperación e Imagen de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Coordinador de la Oficina Técnica de la Red de Universidades Inclusivas Virtual Educa (RUIVE). Presidente fundador de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDOLAC).

Profesor en Matemáticas e Informática Educativa. Maestro en Docencia Universitaria, Investigación y Currículo. Doctorando en Comunicación y Educación en entornos digitales. Estudios de Doctorado en Administración de la Educación. Estudios de posgrado en Ingeniería de Sistemas con mención en tecnologías de información y comunicación. Diplomado en suficiencia investigadora por UNED de España. Certificado como director de cursos virtuales por UNAD de Colombia. Diplomado en Habilidades Didácticas por el TEC de Monterrey de México.

Docente tutor en cursos internacionales sobre educación a distancia y conferencista en diversas universidades latinoamericanas en temas asociados a la integración curricular de las tecnologías de información y comunicación.

Henry Chero Valdivieso

Las evaluaciones de la educación a distancia en Puerto Rico:

Avanzando, poco a poco

Dr. Juan Meléndez

juan.melendez16@upr.edu

Descripción:

Es un estudio para entender cómo se evalúan los programas a distancia en Puerto Rico. Se estudiaron tres instituciones en el 2012, y otra en el 2015. La metodología principal fue la meta-evaluación.

Palabras claves:

Meta-evaluación, Puerto Rico, programas a distancia

Contexto

Puerto Rico es un país con serios problemas estructurales que ha obligado el repensar de muchos de los asuntos más cruciales. Hay nuevas miradas en todas las direcciones, desde la emigración de jóvenes, el sistema injusto de contribuciones, pasando por el alto nivel de desempleo, y llegando al eterno tema de la colonización y las relaciones con los Estados Unidos.

Naturalmente, no se escapa una nueva mirada a las formas que educamos a nuestros ciudadanos. Se reconoce que las escuelas y universidades no puedan funcionar de la misma manera como lo han hecho por los últimos 50 años. La internacionalización y la crisis económica mundial obliga el cambiar, y las nuevas tecnologías empujan a todos hacia la transformación.

Dr. Juan Meléndez

Puerto Rico, está luchando –como otros países- por encontrar su lugar en una nueva economía del conocimiento. En los últimos años, a nivel internacional, se informa en los medios de comunicación sobre muchas políticas, leyes y proyectos, que se promueven con la esperanza de pasar sus países en esta nueva economía. En algunos países se proponen nuevas políticas sobre sus sistemas de educación superior, y proponen cambios dramáticos en la forma en que están financiando sus instituciones educativas. En Puerto Rico, también se debate sobre las formas más apropiadas para desarrollar la economía, y conjuntamente se debate como las universidades deben ajustar sus currículos al siglo 21, con estándares altos y con evaluaciones rigurosas. Ese debate no se debe limitar a ¿cómo se implantará este currículo? Hay que asegurar que también se pregunte ¿cómo se evaluará?

En un estudio auspiciado por el Consejo Educación Superior de Puerto Rico (Meléndez, Castro, Sánchez, Vantaggiato y Betancourt, 2007) se encontró que la educación a distancia era la innovación más común en la educación superior de Puerto Rico. Aunque esta clasificación de *innovación* sólo significaba que era nueva en la escena, ponía la educación a distancia en una perspectiva futurista en el escenario puertorriqueño. Desafortunadamente, una innovación no implica que la educación a distancia se orientaba hacia un currículo del siglo 21. Usando el marco conceptual de *innovación* de Christensen y Eyring (2011), se podrá decir que la educación a distancia tiene el potencial de interrumpir y dislocar la educación asociada con el siglo 20. Para poder entender mejor estas dinámicas, hay que comprender sistemáticamente cómo se evalúa la educación a distancia en el ámbito universitario.

Para esta comprensión sistemática, en el 2012 se realizó una metaevaluación de los programas a distancia en Puerto Rico (Meléndez, 2013). Pero, varios factores han obligado una mirada nueva a ese escenario. Entre los factores más importantes es la creciente presión de las agencias de acreditación, que están exigiendo más y mejores sistemas para evaluar el aprendizaje.

Una mirada crítica al proceso de evaluación

Como lo ha expresado Astin & Antonio (2012) y otros evaluadores, hay una preocupación por el estado actual de las evaluaciones. Sabemos que las evaluaciones no son un fin en sí mismo sino un medio para mejorar la educativa. A mayor grado, declaramos que debemos evaluar para encontrar las fallas en la educación que más valora la sociedad. Pero, a menor grado, mencionamos que debemos cerrar el ciclo de evaluación y mejorar el aprendizaje del estudiante.

Hénard (2010) y otros también han señalado que hay un clamor para mejores prácticas de evaluación relacionada a la determinación de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la efectividad de las instituciones educativas en general. Por eso, se han creado normas, principios y valores que puedan garantizar las mejores experiencias posibles en los programas de educación a distancia. Una forma común de asegurar su calidad es a través del proceso de acreditación. De hecho, Wang (2006) afirma que los puntos de referencia más comunes para medir la calidad de la educación son tradicionalmente suministrada por las agencias de acreditación profesionales y nacionales. Shelton (2011) confirma esto cuando dice que:

La garantía de calidad y la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos se han abordado principalmente por los acreditadores regionales y organizaciones de acreditación disciplinas específicas como la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) para programas de administración de empresas, y la *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) para programas de educación y la certificación de maestros. Agencias de acreditación regionales enfatizan el proceso de revisión con los informes de autoevaluación de las instituciones, que deben demostrar que cumplen con las normas establecidas (por ejemplo, las credenciales de la facultad, el desempeño financiero, la satisfacción de los estudiantes, y el logro de resultados de aprendizaje). Las agencias de acreditación regionales también tienen directrices y criterios de evaluación para los programas de educación a distancia (p. 1).

En cuanto a la acreditación en Puerto Rico, la agencia de acreditación regional es la Middle States Commission on Higher Education (www.msche.org). Esta organización, tiene estándares que aplica a todas las universidades –sean presenciales o a distancia, pero publicó una guía particular en el 2002 que fue revisada en el 2011, titulada *Distance education programs: Interregional*

guidelines for the evaluation of distance education (Online learning). Esta guía fue desarrollada originalmente por la Council of Regional Accrediting Commissions, y contiene lo que llama los *Nueve Distintivos de Calidad*: 1. El aprendizaje en línea es apropiado para la misión y propósitos de la institución; 2. Los planes de desarrollo de la oferta en línea están integrados a la planificación y la evaluación institucional; 3. El aprendizaje en línea se incorpora al sistema institucional de administración y de supervisión académica; 4. Los planes de estudio de las ofertas en línea son coherentes y comparables con el rigor académico de los programas presenciales; 5. La institución evalúa la eficacia de sus ofertas en línea, incluyendo el grado en que se logran los objetivos de aprendizaje, y utiliza los resultados de sus evaluaciones para mejorar el logro de sus objetivos; 6. La facultad responsable del aprendizaje y de la evaluación de los estudiantes en línea es calificada y es apoyada apropiadamente; 7. La institución apoya a sus estudiantes en línea con servicios académicos efectivos; 8. La institución proporciona recursos suficientes para apoyar y, en su caso, ampliar su oferta de aprendizaje en línea; 9. La institución asegura la integridad de su oferta de aprendizaje en línea.

El uso real y efectivo de esta guía de calidad implica la existencia de un sistema de planificación institucional y un proceso de implantación. Lógicamente, la planificación y la ejecución correcta de estos procesos deben ser evaluados adecuadamente, y este es el papel de los estándares profesionales de evaluación, tales como las propuestas por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2011). El papel de estos estándares es fundamental en cualquier mirada crítica en Puerto Rico, proporcionando una herramienta poderosa para el examen crítico de la relación entre el concepto de calidad o excelencia académica con los programas de educación a distancia.

Revisión de literatura

Para comprender las posibles prácticas adecuadas de evaluación en el campo de la educación a distancia, se consultó a cinco obras importantes: *Evaluation in distance education and e-learning* por Ruhe & Zumbo (2009), *Assessing the online learner* por Palloff & Pratt (2009), *Evaluating e-learning* por Phillips, McNaught & Kennedy (2012), *Evaluating distance education: The student perspective* por Henckell (2007) y *Guía de evaluación de cursos virtuales*

accesibles por CALED (2014). Todos los autores de estos trabajos coinciden en que una evaluación es un trabajo profesional, con estándares profesionales, que se debe llevar a cabo con una ética de primera.

Afirman Ruhe y Zumbo (2009) que las mejores evaluaciones son las abarcadoras, es decir que deben proporcionar ideas sobre (1) el proceso o curso de ejecución, (2) todos los efectos, intencionales o no, positivos y negativos, y (3) los subyacente valores (p. vi). Sin embargo, sostienen que un problema común en el campo de la educación a distancia es que las evaluaciones se llevan a cabo por los educadores a distancia como una tarea adicional y no por evaluadores profesionales a tiempo completo. Este problema se manifiesta en tres preocupaciones recurrentes cuando se evalúa un programa profesionalmente: el recogido de evidencias científicamente aceptables, el análisis de los valores subyacentes y la comunicación de las consecuencias no deseadas” (p. vii). Por lo tanto, el enfoque de evaluación que Ruhe y Zumbo proponen en su modelo “va más allá de las encuestas de satisfacción estudiantil” (p. 2).

Mientras tanto, Palloff y Pratt (2009) presentan una visión diferente sobre la evaluación de los programas de educación a distancia. Ellos recomiendan como una práctica buena que las evaluaciones deben partir de las competencias que se pretendan desarrollar. De acuerdo con este punto de vista, una buena evaluación busca, analiza y reporta el tipo de alineamiento que existe entre los perfiles de los estudiantes, las competencias programáticas, los resultados del curso y los objetivos de las unidades.

Phillips, McNaught & Kennedy (2012) también ponen un énfasis en los resultados del aprendizaje del estudiante, aunque lo buscan tomando en consideración el ambiente que el educador construye para lograr dichos resultados. Para evaluar el aprendizaje, recomiendan el uso de métodos mixtos de forma apropiada. Por su complejidad, esta evaluación tiene que ser rigurosa.

La guía que propone CALED (2010) fue desarrollada de forma colectiva y representa el insumo de una gran cantidad de educadores latinoamericanos a distancia. La experiencia de estos educadores indica que es necesario tener criterios claros. Estos criterios no funcionan de forma aislada, y deben ser

analizados de forma holística. El modelo enfatiza que el análisis debe basarse en evidencias concretas y variadas.

Aunque la revisión de la literatura ha demostrado la existencia de diferentes modelos de evaluación, un tema recurrente es que el campo de la evaluación ha madurado y es lo suficientemente robusto como para cubrir adecuadamente el campo de la educación a distancia. Desde esta perspectiva, una de las publicaciones claves que guiaron este estudio fue un texto muy reconocido en el campo de la evaluación: *Evaluation theory, models and applications* de Stufflebeam y Shinkfield (2007). El texto valida la necesidad de aclarar las normas que deben utilizarse para guiar el proceso de metaevaluación. Estas normas deben servir como base para un entendimiento claro y común de los criterios que se utilizarán en la evaluación. Los autores afirman que “sin normas que definen el servicio de evaluación aceptable, la credibilidad de los procedimientos de evaluación, resultados o informes estarán en duda” (p. 81). Stufflebeam y Shinkfield recomienda el uso de los estándares del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE).

Otra obra importante que se tomó en cuenta para la metaevaluación, es de un líder reconocido en el campo: Michael Scriven. Su trabajo ofrece un marco interesante relativo a la evaluación de las evaluaciones. En *Meta-Evaluation Checklist* (2011), ofrece un marco conceptual que propone una respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los criterios meritorios para una evaluación en cualquier campo, incluyendo la evaluación de programas? En su lista, Scriven presenta seis criterios: (1) Validez: Este abarca varias preguntas, incluyendo si la evaluación cumple sus requisitos, cómo cumple, si los resultados son ciertos, si es confiable, y si está completa. (2) Claridad: Se trata principalmente sobre la comprensión de los informes por parte del público. También trata sobre la redacción concisa. (3) Credibilidad: Esto se refiere a la confiabilidad de las fuentes, la atención a la posibilidad de algún sesgo y la experiencia del evaluador. (4) Corrección: Se trata sobre cuestiones de ética y de legalidad. Pero Scrivens también señala la importancia de los contratos, la privacidad, la explotación, el consentimiento informado, y la adecuación cultural. (5) Costo-Utilidad: Esto es algo más que una cuestión de costos. Es una cuestión de beneficios también. (6) Generalización: Este punto es algo que Scrivens considera una ventaja, pero no es un requisito.

Aunque estos criterios demostraron ser valiosos, no fueron lo suficientemente específicos para guiar el presente estudio. Muchos factores están involucrados, y se requería unas guías más específicas para concentrar los esfuerzos en las áreas claves.

La metaevaluación que se llevó a cabo en el 2012 (Meléndez, 2013) recogió la recomendación de Stufflebeam y Shinkfield (2007) de utilizar el *Program evaluation standards*, del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE). Estos estándares fueron desarrollados por un conjunto de 17 organizaciones que se especializa en la evaluación. Algunas de estas organizaciones son: American Educational Research Association, American Evaluation Association, Canadian Evaluation Society, National Council of Measurement in Education, Canadian Society for the Study of Education.

Estas normas de evaluación de programas se componen de 30 estándares que a su vez se agrupan en cinco atributos claves relacionadas a la calidad: **utilidad**, **viabilidad** (o razonabilidad), **legitimidad** (o pertinencia), **precisión** y **justificación** (o rendición de cuentas). Estos cinco atributos son similares a los seis criterios de Scriven en su lista de meta-evaluación (2011). Aunque estos 30 estándares cubren las áreas que los expertos han determinado que son fundamentales para una evaluación de la calidad, la Comisión también reconoce que el uso completo de los 30 estándares puede ser excesivamente complicado debido a su amplitud. Por lo tanto, crearon *Tablas funcionales* que guían el uso de los estándares para tareas específicas. Algunas de estas tablas son: El diseño de la evaluación y la recolección de la información. En el caso de este estudio en particular, se utilizaron dos tablas funcionales particulares: describiendo el programa y administración de la evaluación. Entre las dos tablas, se utilizaron 21 de los 30 estándares.

Metodología

El objetivo del primer estudio (Meléndez, 2013) fue examinar los planes de evaluación institucional de los principales programas de educación a distancia en Puerto Rico. Como se mencionó anteriormente, este tipo de estudio se denomina *metaevaluación*, ya que es una evaluación de los planes de evaluación.

Tras consultar a tres expertos, se produjo una lista de las seis mejores universidades de Puerto Rico que ofrecían programas de educación a distancia en ese momento. Debido al pequeño tamaño de la población estudiada, la metaevaluación realizada fue de carácter cualitativo (Fraenkel y Wallen, 2010).

Lo interesante del proceso es que en las comunicaciones iniciales con las seis instituciones, resultó que tres instituciones no tenían un proceso formal de evaluación de programas en ese momento. Esto reflejó que las instituciones tenían más interés en construir y desarrollar sus programas que en evaluar el éxito de los mismos. Esto a su vez reflejó que en la mitad de los programas a distancia, las evaluaciones tenían una baja prioridad. Como consecuencia, la mitad de las instituciones proyectadas no se podían incluir en el estudio original, en el 2012. Así, la recopilación de datos de ese estudio se completó con solo tres instituciones.

Sin embargo, se quiso completar el estudio en el 2015 y se visitó de nuevo las tres instituciones excluidas en el 2012. Se entendió que las presiones actuales de las agencias acreditadoras, para la creación de planes de evaluación de todos los procesos institucionales crearía la condiciones para el desarrollo de planes de evaluación en todos los programas a distancia en Puerto Rico. Este estudio tuvo el objetivo de investigar si todos los programas a distancia ya contaban con planes de evaluación.

Al visitar las tres instituciones restantes, se descubre que una cerró su programa a distancia y ahora solo ofrece programas presenciales. La segunda institución no desarrolló planes de evaluación en los tres años que transcurrieron porque es una institución que no ofrece sus propios programas académicos, sino sirve de agente de los programas de otras universidades a distancia. Es la tercera universidad que pasó por unos cambios en sus prácticas evaluativas, y por eso se incluyó en esta actualización.

Los datos

Se presenta a continuación un resumen de los datos originales recogidos en el 2012, de las tres instituciones que tenían planes de evaluación. Acompañando

estos datos es el resumen de las conversaciones en el 2015, con personal de una las tres instituciones previamente excluidas por carecer de planes de evaluación, pero que logro desarrollarlo.

Pregunta preliminar 1. ¿Por qué evalúas?

(2012) Las respuestas se dirigían hacia el control la calidad y la medida de satisfacción.

(2015) No contestó

Pregunta preliminar 2. ¿Su programa tiene un modelo de assessment definido?

(2012) La mayoría mencionaba modelos que conocían y preferían. Implicando un conocimiento del tema. En general, había unos procedimientos pre-establecidos que recogen datos cuantitativos y lo publican en informes rutinarios.

(2015) No contestó

Pregunta preliminar 3. ¿Su programa tiene preguntas de evaluación?

(2012) Algunas tenían preguntas que se dirigían hacia el control la calidad y la medida de satisfacción. Uso era esporádico.

(2015) No contestó

Estándar: Credibilidad del evaluado:

(2012) En todas las instituciones había una persona a cargo de las evaluaciones institucionales. En todas, esta persona no trabajaba exclusivamente con evaluaciones. Ninguna tenía un evaluador que trabajaba exclusivamente para el programa a distancia.

(2015) En la institución hay una persona a cargo de las evaluaciones institucionales. La persona que trabaja exclusivamente con evaluaciones. No hay un evaluador que trabajaba exclusivamente para el programa a distancia.

Estándar: La atención a los involucrados

(2012) En todas las instituciones, se usaban formularios estandarizados y se rendían informes estandarizados.

(2015) Se usa formularios estandarizados y se rinde informes estandarizados.

Estándar: Procesos y productos con sentido:

(2012) Dependiendo de la institución, los informes se generan semestralmente o anualmente.

(2015) Los informes se generan semestralmente.

Estándar: Oportuna y adecuada comunicación y presentación de informes

(2012) Los informes que se generan son rutinarios.

(2015) Los informes que se generan son rutinarios.

Estándar: Gerencia de Proyectos

(2012) Ninguno tiene una persona a cargo de la evaluación de los programas a distancia.

(2015) No tiene una persona a cargo de la evaluación de los programas a distancia.

Estándar: Procedimientos prácticos

(2012) Los instrumentos y los datos que se recogen son electrónicos. Se usan aplicaciones estadísticas para procesar los datos.

(2015) Los instrumentos y los datos que se recogen son electrónicos. Se usan aplicaciones estadísticas para procesar los datos.

Estándar: Viabilidad Contextual

(2012) Se recogen datos para proporcionar información sobre el funcionamiento académico y de satisfacción del estudiante.

(2015) Se recogen datos para proporcionar información sobre la satisfacción del estudiante.

Estándar: Uso de Recursos

(2012) Se han establecido procedimientos eficientes que son básicamente automatizados.

(2015) Se han establecido procedimientos eficientes que son básicamente automatizados.

Estándar: Orientación Receptiva e Inclusiva

(2012) Los procesos son sistemáticos y se llevan a cabo rutinariamente.

(2015) Los procesos son sistemáticos y se llevan a cabo rutinariamente.

Estándar: Claridad y Equidad

(2012) Todas las instituciones usan cuestionarios estandarizados. Unas instituciones utilizan una variedad de métodos, a menor grado.

(2015) Se usan cuestionarios estandarizados.

Estándar: Transparencia y Divulgación

(2012) Todos los informes son proporcionados por ítems, mediante porcentajes y promedios. Los informes no están interpretando los resultados. Las oficinas administrativas y la facultad deben hacer el análisis.

(2015) Todos los informes son proporcionados por ítems, mediante porcentajes y promedios. Los informes no están interpretando los resultados. Las oficinas administrativas y la facultad deben hacer el análisis.

Estándar: Conflictos de Interés

(2012) El conflicto de intereses no es un problema en las instituciones.

(2015) El conflicto de intereses no es un problema.

Estándar: Responsabilidad Fiscal

(2012) Las evaluaciones se realizan de acuerdo a las políticas institucionales y las limitaciones fiscales.

(2015) Las evaluaciones se realizan de acuerdo a la política institucional y las limitaciones fiscales.

Estándar: Conclusiones y Decisiones justificadas

(2012) Los informes están presentando los datos crudos. Las personas que reciben los datos deben hacer sus propias interpretaciones.

(2015) Los informes están presentando los datos crudos. Las personas que reciben los datos deben hacer sus propias interpretaciones.

Estándar: Información válida

(2012) Los datos se recogen con poblaciones variadas. Algunas instituciones reparten sus instrumentos al 100% de sus poblaciones. Otras instituciones usan muestras. Ninguna está interpretando los datos.

(2015) Los datos se recogen usando muestras. No se está interpretando los datos.

Estándar: Información confiable

(2012) Las evaluaciones se han ido perfeccionando al pasar el tiempo, y los datos se recogen de forma responsable, dentro de las limitaciones institucionales.

(2015) Las evaluaciones son de creación reciente, y los datos se recogen de forma responsable, dentro de las limitaciones institucionales.

Estándar: Programa explícito y contexto descrito

(2012) Los informes reflejan el uso institucional generalizado donde poco contexto es presentado, presumiendo que es conocido.

(2015) Los informes reflejan el uso institucional generalizado donde poco contexto es presentado, presumiendo que es conocido.

Estándar: Diseños y análisis sólidos

(2012) Los procedimientos son pre-establecidos. Las evaluaciones complejas no se hacen de forma rutinaria debido a la falta de recursos humanos.

(2015) Los procedimientos son pre-establecidos. Las evaluaciones complejas no se hacen debido a la falta de recursos humanos.

Estándar: Razonamiento Evaluativo Explícito

(2012) Se informaron los datos crudos. Las personas que reciban la información deben hacer sus propias interpretaciones.

(2015) Se informa los datos crudos. Las personas que reciban la información deben hacer sus propias interpretaciones.

Estándar: Comunicación e Informes

(2012) Los informes que se producen se presentan lo más objetivo posible, sin interpretaciones.

(2015) Los informes que se producen se presentan lo más objetivo posible, sin interpretaciones.

Estándar: Documentación de la Evaluación

(2012) Los informes que se producen son estandarizados, con poca variedad de metodología.

(2015) Los informes que se producen son estandarizados, con poca variedad de metodología.

Dr. Juan Meléndez

Discusión

Este estudio no evaluó directamente la calidad del aprendizaje y la enseñanza que se encuentra en las instituciones. Más bien, concentró en buscar los modelos, los métodos y los criterios utilizados en el proceso de evaluación. Se buscó estos tres elementos porque se sabe que esto ayuda a determinar la calidad de los datos que se recogen y se analizan. Se entiende que con mejores datos y un buen análisis se puede evaluar mejor la calidad de los programas a distancia, y obviamente, con mejores evaluaciones se puede mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza.

Es importante entender el contexto del estudio: Todas las instituciones examinadas son acreditadas. Es decir, si la acreditación significa un reconocimiento

por parte de una organización que verifica calidad, estas universidades están certificadas como instituciones de calidad. Este estudio revela que en el 2012, las agencias acreditadoras eran más laxas con las evaluaciones que en el 2014.

Eso nos lleva a reflexionar sobre los procesos de evaluación que se llevan a cabo en los programas a distancia en Puerto Rico. Se ha visto que aunque son parte de las innovaciones institucionales, no están recibiendo un tratamiento especial en cuanto a las evaluaciones institucionales. Los programas a distancia se están evaluando con los mismos modelos, metodologías y criterios que los demás programas institucionales, a pesar de la necesidad de saber si se están implantando correctamente, dentro de los parámetros institucionales.

Otro elemento interesante que se observa es que los procesos de evaluación no son uniformes en el país. Unos programas recogen más datos que otros, y por ende, tienen capacidades diferenciadas en sus posibilidades de profundizar en los análisis institucionales. Quizás el elemento más importante a observar es la naturaleza de los datos que se recogen en las instituciones. Es notable que las encuestas de satisfacción dominan en las instituciones.

Se notó una ausencia de uno de los métodos más confiables para determinar el aprendizaje: la evaluación de productos relacionados a las competencias. Solamente una institución evaluaba sistemáticamente los trabajos asignados en los cursos.

En síntesis, los datos recogidos en esta metaevaluación han demostrado que los programas de educación a distancia son desiguales en la calidad de los datos que se recogen y en lo que se puede analizar. Esto nos lleva a la pregunta, ¿es realmente diferente la evaluación de la educación a distancia a la educación presencial? La metaevaluación de los modelos indica que en esencia, no hay una diferencia marcada.

Lo importante es que los modelos, metodologías y criterios se ajusten a las particularidades. Por ejemplo, ambas modalidades pueden tener criterios relacionadas a la *infraestructura*. La diferencia es que los programas presenciales

tienen que evaluar su infraestructura relacionada a las facilidades físicas, mientras los programas a distancia tienen que evaluar su infraestructura relacionada a sus servidores y plataformas. En otro ejemplo, ambas modalidades tienen que evaluar si su facultad está *debidamente preparada*. Los programas presenciales pueden evaluar aspectos relacionados al manejo de grupos mientras los programas a distancia pueden evaluar aspectos relacionados al manejo de tecnologías.

Lo importante es que se “proporcionen hallazgos y conclusiones sólidas, que las prácticas de evaluación continúen mejorando, y que las instituciones puedan administrar sistemas de evaluación eficientes, eficaces y éticos ” (Stufflebeam y Shinkfield, 2,007, p 649). Ellos continúan diciendo que debe ser:

un proceso de delinear, obtener y aplicar información descriptiva y juiciosa con criterios pertinentes -incluyendo la utilidad, la razonabilidad, el decoro, la exactitud, la sistematicidad, la ejecución competente, la integridad, la respetuosidad, y la responsabilidad social – con el fin para guiar a la evaluación y la reportar sus puntos fuertes y debilidades (p. 685).

Independiente del modelo de evaluación, el examen y el uso de los estándares de la JCSEE (2011) demostraron que son apropiados y confiables. También, se demostró que estos estándares se pueden usar con razonabilidad, decoro y exactitud.

Es necesario tomar nota de que los estándares de la JCSEE no son los únicos que se pueden utilizar para evaluar un programa de educación a distancia. El problema es que muchos programas en Puerto Rico (y en otros lugares) están llevando a cabo las prácticas de evaluación sin una comprensión clara de la necesidad de tener algún estándar de evaluación. Aunque los programas a distancia están expuestos a los estándares de calidad a través de las normas de acreditación, la mayoría no son expuestos a los estándares de una evaluación profesional.

En cuanto a la pregunta de investigación que orientó el estudio (¿Cuáles son los modelos de evaluación de, criterios de evaluación y la metodología que se utilizan en los programas de educación a distancia en Puerto Rico?), La evidencia demostró que no hay modelo dominante referente a los criterios o metodología. Lo

que la evidencia demostró es que existe un continuo que cubre una amplitud de posibilidades. Pero también se notó una tendencia hacia la recolección de datos tipo encuestas de satisfacción. Sólo una institución recogía datos relacionados a los productos de aprendizaje (asignaciones), pero esos datos no se recogían en todos los cursos, ni se recogían de forma longitudinal para cada estudiante.

Esta metaevaluación indica que existen programas de educación a distancia en Puerto Rico que no han desarrollado planes abarcadores para recopilar datos triangulados que sean capaces de analizar la efectividad de los programas de estas. En todos los casos, la evidencia indica que no se puede confirmar si se lleva a cabo un aprendizaje de alta calidad.

Recomendaciones

Se debe notar que todas las universidades ya tienen planes de evaluación, y que los datos recopilados en este informe no fueron recopilados en el mismo periodo de tiempo. Con el hecho de que el proceso de acreditación está obligando la elaboración de planes de evaluación más sofisticados, se recomienda un examen crítico al desarrollo de estos planes. También se recomienda recopilar datos sistemáticamente para examinar hasta qué punto se está logrando del aprendizaje esperado.

Referencias

- American Association for Higher Education. (1996). *9 Principles of good practice for assessing student learning*. Recuperado de http://www.academicprograms.calpoly.edu/pdfs/assess/nine_principles_good_practice.pdf
- Astin, A. W. & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. 2nd ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- CALED. (2014). *Guía de evaluación de cursos virtuales accesibles*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: changing the DNA of higher education from the inside out*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Council for Higher Education Accreditation. (2002). *Accreditation and Assuring Quality in Distance Education*. Recuperado de <http://www.chea.org/Research/Accred-Distance-5-9-02.pdf>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*(7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Henckell, M. M. (2007). Evaluating distance education: The student perspective (Doctoral dissertation, University of Missouri - Columbia). Recuperado de ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322700)
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011). *The program evaluation standards*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meléndez, J. (2013). Metaevaluación de programas a distancia en Puerto Rico. *HETS Online Journal*. 4(1). 174-214.
- Meléndez, J., Castro, A., Sánchez, J., Vantaiatto, A. & Betancourt, C. (2007). Nueva técnica teórica: La educación a distancia como una innovación. In Mena, M. (Compiladora). *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. (pp. 309-328). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Middle States Commission on Higher Education. (2011). *Distance education programs: Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning)*. Philadelphia, MSCE.
- Palloff, R. & Pratt, K. (2009). *Assessing the online learner: resources and strategies for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Phillips, R. A., McNaught, C. & Kennedy, G. (2012). *Evaluating e-learning: Guiding research and practice*. New York and London: Routledge.
- Scriven, M. (2011). *Evaluating evaluations: a meta-evaluation checklist*. Recuperado de <http://michaelscriven.info/images/EvaluatingEvals-Checklist.pdf>.
- Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(1). Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring141/shelton141.pdf>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, Q. (2006). Quality Assurance – Best Practices for Assessing Online Programs. *International Journal on E-Learning*. 5(2), 265-274.



Dr. Juan Meléndez

Es un catedrático en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. También trabaja con la Universidad Virtual Ana G. Méndez de Puerto Rico en el área de evaluación.

*Comenzó con la educación a distancia en el 1985 en un proyecto con la Universidad de las Islas Vírgenes. Su primer artículo sobre el tema fue en el 1990. Publicó un libro sobre la educación a distancia en el 1999, y he publicado capítulos en varios libros y revistas latinoamericanas sobre el tema.

*Fue un miembro fundador y se mantiene activo con la Sociedad Puertorriqueña de Evaluadores.

*Su curso masivo en le 2013 sobre nuevas formas de diseñar y evaluar cursos a distancia fue premiada como uno de los mejores MOOCs de América Latina.

*Fue coeditor del primer informe internacional de Puerto Rico para Virtual Educa, en el 2014.

*Es editor de la revista *Tecné*, de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Dr. Juan Meléndez

“Un modelo posible de evaluación de la calidad en educación a distancia. Estrategia y análisis de resultados”.

Dra. Magdalena Cruz.

Universidad Abierta para Adultos - UAPA

magdalencruz@uapa.edu.do

Resumen

Este artículo se inscribe dentro de la línea de investigación de la calidad de la Educación a Distancia. El objetivo del mismo es analizar las principales dificultades de esta modalidad al momento de su evaluación, la necesidad de crear modelos que respondan a garantizar la calidad, así como las estrategias de monitoreo de los cursos virtuales, que es uno de los componentes fundamentales al momento de evaluar la calidad de esta modalidad educativa.

La evaluación de programas a distancia debe estar sustentada, en la satisfacción de los alumnos, como usuarios principales, en este sentido crear un modelo para evaluar la calidad, centrado en éstos como actores principales, contribuirá a la efectividad del proceso académico, a los resultados esperados y al impacto social de esta modalidad.

Palabras clave:

Educación a distancia, calidad, credibilidad, monitoreo, modelo, evaluación.

Introducción

Cada vez más las instituciones de educación a distancia deben procurar altos niveles de eficiencia en su oferta académica, para lograr un grado de aceptación favorable y de credibilidad social. En tal sentido las instituciones a distancia deben considerar la evaluación de sus programas como una prioridad para tomar decisiones encaminadas a la mejora de la calidad.

Dra. Magdalena Cruz.

La Universidad Abierta para Adultos, UAPA, ha asumido en marco de su filosofía institucional que la calidad se logra en la medida en que cada miembro de su comunidad universitaria hace bien las cosas para alcanzar los objetivos propuestos. Esto se enmarca dentro de su misión de ofrecer a los adultos educación superior y permanente de alta calidad, a través de una modalidad abierta y a distancia sustentada en una metodología novedosa e interactiva que garantice la formación de profesionales capaces de responder a las exigencias de un mercado cambiante y globalizado.

Esta filosofía sustenta la creación del Centro de Innovación Pedagógica, CINGEP. Este centro, según su manual de funcionamiento tiene un papel fundamental en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto que asegura la construcción de entornos de aprendizaje basados en situaciones mediadas de aprendizajes concretos, en el que se considerarán todos los elementos didácticos facilitadores del aprendizaje autónomo, recursos multimedios, de comunicación y contenidos educativos integrados de forma tal que permitan la obtención de los resultados educativos esperados como un proceso de control y monitoreo permanentes.

Se presentan en este trabajo algunos planteamientos sobre la calidad en la educación a distancia y la experiencia acerca de cómo se está ejecutando el proceso de control de la calidad, los instrumentos elaborados y las principales estrategias desarrolladas en la UAPA.

La Calidad en la educación a distancia.

La educación a distancia permite que los individuos que no tienen acceso a educación superior a través de la modalidad presencial tradicional, puedan acceder a la misma sin tener que dejar sus compromisos laborales y familiares favoreciendo la capacitación permanente y la incorporación de los aprendizajes a contexto.

La educación a distancia y virtual surge como un modelo de educación inclusiva, que da oportunidades a personas que por su condición social, laboral o familiar no tienen las mismas oportunidades para estudiar en modelo de educación

presencial. Sus principios filosóficos se sustentan en preservar y promover la equidad y la justicia social.

Armengol (1999), plantea que la educación a distancia representa una modalidad de tecnología educativa que pretende alcanzar los mismos objetivos de la educación tradicional; no obstante, los procesos son muy diferentes, pues se rompe con las relaciones directas de la educación presencial.

Una correcta utilización de la modalidad de educación a distancia se convierte en una herramienta de inclusión social, dando oportunidad de estudio y, por tanto de desarrollo a aquellas personas que sin esta modalidad se les haría imposible estudiar, permitiendo la democratización del conocimiento.

Cabe destacar que aunque la educación a distancia es considerada hoy como la educación del futuro, existen cuestionamientos a las ofertas de estos programas tanto a nivel de Latinoamérica como en República Dominicana. Las dificultades de esta modalidad son numerosas pero la más importante es que hacen falta herramientas esenciales: el estudiante a distancia requiere de una disciplina, de una capacidad de autoestudio y de una organización mucho mayor que la de un estudiante presencial. La tecnología y la capacitación del docente son otros obstáculos. La infraestructura en telecomunicaciones de un país y los conocimientos necesarios para operar las nuevas tecnologías, así como cursos con alto contenido de calidad son vitales para la educación a Distancia Virtual.

Una encuesta sobre la Educación a Distancia realizada por Universia, la red de universidades presente en 23 países de Iberoamérica, y Trabajando.com, una comunidad laboral formada por una amplia red de sitios asociados, arrojó que el 41% de los encuestados afirmaron no haber estudiado una carrera a distancia, dentro de este grupo un 38% considera que en el mercado existe una mala percepción de la modalidad a distancia. De los restantes, se argumentó en iguales proporciones (29%) que no lo hacen porque no existe un contacto personal con el docente y porque les faltan recursos económicos. Mientras que el 4% lo vinculó a las limitaciones tecnológicas.

El 60% de los encuestados al momento de buscar trabajo, el empleador no valora por igual una carrera presencial que una a distancia, porque para el 37% el vínculo personal alumno-profesor es vital. Pero además, el 27% cree que se da por una supuesta mala calidad académica y el 25% por prejuicios. El 11%, en tanto, considera que el panorama es adverso simplemente por temor a lo desconocido.

Estos hallazgos están en correspondencia con lo que plantean los resultados del Diagnóstico del Plan Decenal de Educación Superior en la República Dominicana(2006) que afirma que el nivel de formación de los docentes que laboran en Instituciones de Educación a Distancia, de acuerdo a las respuestas emitidas en el cuestionario aplicado a estas Instituciones, es bajo, ya que el 50% sólo han recibido cursos cortos o diplomados sobre educación a distancia, y sólo un 2% tiene formación de maestría y especialidad en educación a distancia. Esto indica que hay un 48% de los docentes de la modalidad educativa que no poseen ningún tipo de formación en educación a distancia y esto repercute en que se tengan ofertas académicas a distancia con deficiencias en su funcionamiento.

Fainholc, (2005) al respecto plantea que, es bastante difícil referirse a la calidad de los programas y a la educación a distancia existente porque continuamente están en prueba y expansión, lo que conlleva a discernir qué es en realidad la calidad. Algunos se refieren a calidad educativa en Educación a Distancia como: satisfacción de usuarios, excelencia del sistema, efectividad del proceso, resultados académicos positivos y un buen impacto social. Evaluar un programa de Educación a Distancia Virtual, según la misma autora es correr la mirada del estudiante hacia la propuesta de enseñanza en el contexto virtual, al proceso de comunicación en la enseñanza y aprendizaje y a la interacción a partir de las demandas y de los procesos de colaboración que se organicen.

En este mismo aspecto García (2014), destacado defensor de la educación a distancia, plantea que para que un modelo educativo a distancia garantice la calidad requerida deben contener los siguiente elementos bien articulados y adecuadamente consensuados entre los miembros de la institución o programa.



El mismo autor en múltiples publicaciones que ha escrito sobre esta temática, plantea que de nada sirven las propuestas formativas que se basan en una fabulosa **plataforma** o entorno virtual para el aprendizaje, si ésta se encuentra vacía de contenidos, o los allí anclados carecen de calidad o están metodológicamente desenfocados.

En tal sentido, la evaluación en las instituciones de educación a distancia es un tema fundamental cuando hablamos de mejora continua de los procesos y asegurar estándares óptimos de calidad que repercutan en los niveles de satisfacción de sus actores.

En los siguientes apartados se presenta la experiencia de la UAPA como primera universidad a distancia en la República Dominicana y las estrategias que ha asumido para responder los problemas de la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje.

Dra. Magdalena Cruz.

La Universidad Abierta para Adultos-UAPA y su modelo educativo, en el contexto de la República Dominicana.

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) inició su oferta curricular en enero de 1995 con 5 programas a nivel de licenciatura, aprobados mediante el decreto 230-95. Actualmente la oferta curricular de la UAPA consta de 36 programas, incluyendo las menciones; 4 a nivel técnico superior, 19 a nivel de grado y 13 a nivel de postgrado, de los cuales 3 a nivel de especialidad y 10 a nivel de maestría.

En el momento de elaborar el presente informe la UAPA cuenta con una matrícula total de 18,361 participantes registrados en la sede y los recintos. De estos, 85% cursan programas a nivel de grado y el 15% cursan programas a nivel de postgrado. Actualmente la UAPA tiene 13,918 egresados de los cuales 50(0.4%) corresponden a pregrado, 12,497(89.7%) a grado y 1,371 (9.9%) a postgrado.

La UAPA cuenta con el 91% de sus docentes formados en educación a distancia a través del Programa de Profesionalización de la Función Docente de los cuales el 90% tiene formación a nivel de Maestría, el 4.6% a nivel de Especialidad, y el 4.4% a nivel de doctorado.

Desde su fundación, la Universidad Abierta para Adultos, ha abrazado un modelo educativo novedoso a distancia y virtual, basado en el aprendizaje independiente, caracterizado por la flexibilidad con que el participante puede asumir sus horarios de estudio, los cuales pueden adaptarse de forma libre a sus compromisos laborales, sociales y familiares.

El modelo que se presenta es centrado en el alumno y por lo tanto el rol del docente cambia y en lugar de ser trasmisor de información su papel se transforma y se amplía en el sentido de ser un guía, motivador y facilitador que potencia el proceso de aprendizaje del alumno.

El Currículo de la UAPA se articula y desarrolla teniendo como guía orientadora tres ejes fundamentales: la integralidad, la flexibilidad y la

transversalidad. Además, se caracteriza por ser pertinente, investigativo, sistémico, innovador y favorecedor del aprendizaje.

La calidad es un principio rector del Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA 2009) de la UAPA, a partir de un proceso permanente de monitoreo, evaluación y mejoramiento de los procesos y resultados del quehacer institucional. En tal sentido, esta institución propicia entornos de aprendizaje centrados en los participantes, desde las dimensiones, didáctica, tecnológica y social. Dichos entornos procuran que el participante interactúe con otros participantes, con el docente, con los recursos de información y con la tecnología, además, que se involucre en tareas que se puedan realizar en diferentes contextos reales, utilizando medios y recursos didácticos orientados a producir una comunicación bidireccional, capaz de sustituir la tradicional interacción docente – alumno, en que el aula constituye el escenario por excelencia para la adquisición de conocimientos.

El Centro de Innovación y Gestión Pedagógica, CINGEP como garantía de calidad en la UAPA.

El Centro de Innovación y Gestión Pedagógica tiene como propósito fundamental la gestión de ambientes de aprendizaje que responda a un modelo educativo constructivista, humanista centrado en el aprendizaje, que regule los procesos académicos con mecanismos de monitoreo tanto cualitativo como cuantitativo.

Acosta (2014) sustenta que este centro tiene un papel fundamental en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto que asegura la construcción de entornos de aprendizaje basados en situaciones mediadas de aprendizajes concretos, en el que se considerarán todos los elementos didácticos facilitadores del aprendizaje autónomo, recursos multimedia, de comunicación y contenidos educativos. Integrados de forma tal que permitan la obtención de los resultados educativos esperados.

El Manual de Funcionamiento del CINGEP establece que este centro sistematiza, planifica, coordina y supervisa las acciones que conducen al

desarrollo de cursos con altos estándares de calidad.

La elaboración de los contenidos educativos de las asignaturas que se ofrecen en la Universidad o, en su defecto, refrendar contenidos que se ofrecen en libros que se encuentran en el mercado y en la Web:

- La calidad del diseño instruccional, así como su adecuación al MECCA y a la modalidad de educación a distancia.
- La planificación y gestión de los cursos que se ofrecen a los participantes a través de la plataforma virtual.
- El aseguramiento de las actualizaciones e innovaciones que requieran las asignaturas.
- El monitoreo y control de la calidad de los cursos diseñados.
- El apoyo y asistencia permanente a los participantes en los procesos docentes, administrativos y tecnológicos que realizan en la Universidad.

El centro cuenta con una estructura de cuatro unidades de trabajo, dos de ellas dedicadas al aseguramiento de la calidad y las dos restantes al proceso de monitoreo y control, lo que demuestra la preponderancia con que la UAPA apuesta por la calidad en sus procesos académicos. A continuación se presentan las unidades del CINGEP y una breve descripción de sus funciones establecidas en el Manual de Funcionamiento del Centro de Innovación Pedagógica de la UAPA.



La Unidad de Diseño y Desarrollo de los Cursos.

La Unidad de Diseño y Desarrollo de los cursos está constituida por un cuerpo de docentes especialistas en contenidos, contratados a tiempo completos y a medio tiempo. Los mismos tendrán bajo su responsabilidad un bloque de asignaturas con contenidos afines y que, en el plan de estudio de la carrera, son las que van formando las especializaciones.

Son funciones de los docentes que componen esta Unidad:

- Generar estrategias efectivas de coordinación entre los facilitadores para la realización de un plan de producción de contenidos y actividades de aprendizaje conforme con las competencias a desarrollarse en cada asignatura.
- Elaborar contenidos educativos (guías didácticas, textos de autoestudio, u otro material), acordes a los programas de las asignaturas y a la modalidad de educación a distancia.
- Asesorar a los facilitadores-tutores en la producción de contenidos de aprendizaje.
- Evaluar y seleccionar los materiales y recursos de aprendizaje presentados por facilitadores-tutores para utilizar en los cursos.
- Colaborar con el Centro Universitario de Información y Comunicación Educativa-CUICE en el diseño de materiales de aprendizaje multimedia que integren de manera coherente textos, imágenes, audio y video.
- Realizar revisiones permanentes a los programas de las asignaturas bajo

su responsabilidad para mantenerlos actualizados.

- Definir la metodología de enseñanza y de aprendizaje, así como el sistema de evaluación del aprendizaje a utilizar en las asignaturas, de acuerdo a lo establecido en el MECCA, al diseño curricular y a la modalidad de educación a distancia.
- Coordinar, conjuntamente con el CUICE, la integración de herramientas e implementaciones tecnológicas acordes al diseño pedagógico.
- Diseñar, en coordinación con los facilitadores que imparten las asignaturas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje que potencien el desarrollo de las competencias profesionales.
- Asegurar la calidad del diseño instruccional.
- Introducir innovaciones en los cursos y orientar a los facilitadores para que realicen aportes en ese sentido.

La Unidad de Innovación Pedagógica

Esta Unidad está constituida por un conjunto de especialistas en pedagogía, y en tecnología educativa, contratados para laborar en la Universidad a tiempo completo y a medio tiempo.

Son funciones de la Unidad:

- Asesorar a los desarrolladores de contenidos para que integren el modelo teórico de aprendizaje asumido por la UAPA en el diseño de los cursos.
- Orientar a los gestores de asignaturas en el diseño de actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- Colaborar con el Centro de Repositorio de Aprendizaje, CERAP en la provisión de recursos virtuales de aprendizaje y orientar a los gestores de asignaturas en el uso pedagógico de los mismos.
- Realizar investigaciones sobre innovaciones pedagógicas para el desarrollo de objetos de aprendizaje y cursos virtuales y sugerir el uso de estas innovaciones a los gestores de asignaturas.

La Unidad de Monitoreo y Control de la Calidad de los Cursos.

Esta Unidad está constituida por especialistas en pedagogía y didáctica y deben ser competentes en el uso de herramientas informáticas analíticas del aprendizaje.

Las principales funciones de esta unidad son:

- Establecer estándares e indicadores de calidad que permitan valorar la coherencia, eficacia y pertinencia de los cursos desarrollados y aprobados por el Centro.
- Diseñar instrumentos de evaluación de los materiales educativos y de los cursos montados en la plataforma virtual.
- Evaluar los cursos nuevos que se montan en la plataforma virtual.
- Mantener un monitoreo permanente de la calidad de los cursos diseñados y montados en la plataforma virtual.
- Evaluar las acciones didácticas desarrolladas en la plataforma y notificación a los facilitadores acerca de las mismas (corrección de tareas, retroalimentaciones, utilización de recursos).
- Presentar informes y juicios valorativos del proceso y resultados de las evaluaciones.

Dra. Magdalena Cruz.

La Unidad de Seguimiento al Proceso Tutorial.

Desde esta unidad se produce todo el proceso de acompañamiento académico, técnico y administrativo que realizan los tutores las 24 horas. A continuación se presentan cada una de estas funciones:

- Entrenamiento personalizado a los participantes de nuevo ingreso respecto a la habilitación del correo institucional y el uso de las diferentes aplicaciones en la plataforma de la Universidad.
- Contacto permanente con el administrador de la plataforma para agilizar la solución de las situaciones que presenten los participantes en su uso.

- Monitoreo de la habilitación de los cursos en la plataforma virtual.
- Asistencia telefónica, virtual o personal a los facilitadores y participantes respecto a situaciones relacionadas con las asignaturas o cursos virtuales.
- Estimulación de la participación de los participantes en las actividades de la asignatura y motivarlos a mantenerse en contacto permanente a través del correo electrónico institucional y de la plataforma.
- Asesoría a participantes y facilitadores en el desarrollo de las actividades pedagógicas para maximizar los beneficios de la plataforma virtual.
- Monitorear permanentemente el desempeño de los facilitadores por la plataforma.
- Presentar al CINGEP informes del desempeño de los facilitadores en la plataforma virtual.

Estas unidades junto a la estructura general de la UAPA garantizan la calidad del modelo educativo a distancia asumido por esta institución.

Metodología de trabajo del Centro de Investigación y Gestión Pedagógica, CINGEP.

Para realizar el proceso de monitoreo de la calidad, el primer paso fue llegar a un acuerdo acerca de los estándares de calidad a asumir por la UAPA, a partir de la consideración de que un curso virtual de calidad debe basarse en estándares y especificaciones que orienten la organización y diseño del curso y de que se requiere de una planificación rigurosa y minuciosa del trabajo a desarrollar durante su ejecución.

De ahí que la UAPA ha asumido el modelo de evaluación propuesto (2009) por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia,(CALED) para evaluar cursos virtuales. El modelo está estructurado en 4 áreas, 16 sub-áreas, 27 estándares y 80 indicadores. Sugiere una ponderación de 100 puntos desglosados en áreas y sub-áreas, que pueden ser adaptadas de acuerdo a las especificaciones de cada curso a evaluar. La siguiente tabla muestra la estructura del modelo con las ponderaciones.



ÁREA	SUBÁREAS	ESTÁNDARES / INDICADORES	PONDERACIÓN
TECNOLOGÍA	Infraestructura tecnológica	3 estándares 7 indicadores	3
	Disponibilidad, rendimiento y capacidad	3 estándares 7 indicadores	6
	Seguridad y privacidad	3 estándares 7 indicadores	6
	Accesibilidad	1 estándar 5 indicadores	6
	Usabilidad y navegabilidad	1 estándar 5 indicadores	3
	Mantenimiento	3 estándares 2 indicadores	6
Total			30
FORMACIÓN	Equipo docente	1 estándar 2 indicadores	8
	Alumnos	1 estándar 1 indicador	7
Total			15
DISEÑO INSTRUCCIONAL	Orientaciones generales del curso	1 estándar 3 indicadores	2
	Objetivos	1 estándar 1 indicador	5
	Contenidos	2 estándares 7 indicadores	14
	Interacción	1 estándar 5 indicadores	6
	Seguimiento y tutoría	3 estándar 9 indicadores	6
Evaluación	1 estándar 7 indicadores	12	
Total			45
SERVICIOS y SOPORTE	Servicios de información	1 estándar 4 indicadores	5
	Atención al alumno	1 estándar 4 indicadores	5
Total			10
Total			100

Dra. Magdalena Cruz.

Guía de evaluación para cursos virtuales de formación continua. CALED

Para el monitoreo y supervisión de la evaluación de cada componente del modelo se ha estructurado un equipo multidisciplinario distribuido por área.

El área correspondiente a **Tecnología** (disponibilidad tecnológica, rendimiento, capacidad, seguridad, privacidad, accesibilidad, usabilidad/navegabilidad y mantenimiento) es atendida por el Centro Universitario de

Información y Comunicación Educativa, CUICE, estos indicadores serán evaluados por sus especialistas a los efectos de hacer una evaluación integral de los cursos del entorno virtual.

El área de **Formación** evalúa la disponibilidad y ejecución de los planes de formación pedagógica y técnica con la que deben contar los docentes y estudiantes para afrontar su rol. En el logro de estos estándares e indicadores tienen incidencia en la UAPA el Programa de la Profesionalización de la Función Docente (PPOFUNDO) y el Centro Universitario de Información y Comunicación Educativa, CUICE, por lo que se recabará de su participación en la evaluación de los cursos en caso de una autoevaluación o evaluación externa.

Es en el área de **Diseño Instruccional** donde tiene una implicación total el CINGEP, pues es la que evalúa la estructura, diseño, contenidos, y la metodología utilizada para el desarrollo de los cursos. Su importancia se corrobora con que se otorga casi el 50% del puntaje total a esta área.

El área de **Servicios y Soporte** evalúa la disponibilidad de servicios de información y de atención al participante para desarrollar normalmente sus actividades. En el logro de estos estándares e indicadores también tienen incidencia en el CUICE y el CINCEP.

Para la evaluación del programa con todas las áreas propuesta en el modelo del CALED, la UAPA designa al Departamento de evaluación Institucional y del Docente la responsabilidad de hacer la evaluación del programa tal y como está establecido en los Reglamentos Internos.

Para facilitar la aplicación de este modelo, en la UAPA se crearon varios instrumentos de apoyo para operacionalizar el proceso de evaluación de los cursos: (Ver anexos).

- Instructivo que brinda a los evaluadores información detallada acerca de cómo se evalúa a los cursos, los indicadores y las estrategias de aplicación.

- Lista de cotejo
- Rúbrica de evaluación.

De la misma forma, se crearon también instrumentos más específicos para evaluar recursos y actividades de aprendizaje específicos dentro de los cursos virtuales:

- Instructivo, lista de cotejo y rúbrica de evaluación para evaluar los programas de las asignaturas.
- Instructivo, lista de cotejo y rúbrica de evaluación para evaluar las guías didácticas.
- De la plataforma Moodle se utilizan todos los datos acerca de las actividades de los facilitadores y participantes para obtener la información que la Unidad de Seguimiento Tutorial envía a los directivos docentes y a todos los involucrados.

Se utilizan herramientas informáticas de apoyo al proceso de monitoreo y control, que facilitan la obtención y procesamiento de los datos y se ha creado un Sistema de Gestión de Encuestas Institucional (LimeSurvey) que permite obtener información directa de todos los involucrados en el proceso formativo, a través de encuestas de satisfacción. También se utilizan para implementar los instrumentos de monitoreo diseñados (listas de cotejo y rúbricas). Toda esta información es utilizada como base del trabajo de la Unidad de Monitoreo del CINGEP, que aplica otros instrumentos que profundizan más en la calidad de la formación de las competencias en los cursos virtuales y la obtención de la satisfacción de los participantes en su proceso de formación.

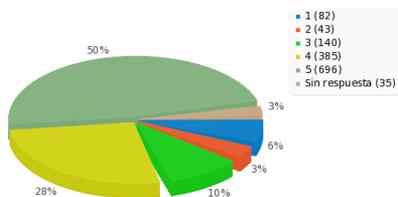
Presentación y Análisis de la Encuesta aplicada a los alumnos sobre su nivel de satisfacción de los programas y cursos virtuales.

Para evaluar el nivel de satisfacción de los alumnos sobre el modelo asumido en la UAPA para garantizar la calidad de los cursos, la autora aplicó una encuesta utilizando el sistema de monitoreo LimeSurvey creado por el CINGEP.

El objetivo de esta encuesta además de recoger el nivel de satisfacción de los participantes como actores principales en la evaluación de los cursos ofrecidos, perseguía saber si los cursos que tenían inscritos los alumnos disponían de la información necesaria para que se sintieran bien orientados, si se presentaban con claridad los resultados de aprendizajes esperados; además de saber si los mismos estaban organizados en forma lógica y con suficientes recursos de aprendizaje.

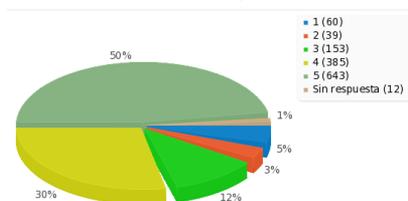
La encuesta se aplicó a 1,340 alumnos que estaban inscritos en cursos virtuales en el cuatrimestre Enero-Abril 2015. La escala de valoración es de 1 a 5 siendo **1=Muy insatisfecho, 2=Insatisfecho, 3=Medianamente satisfecho, 4=Satisfecho, 5=Muy satisfecho**. Para el análisis de los resultados a presentar se hizo bajo la integración de los valores que más preponderaron. A continuación se presentan algunos de los resultados arrojados por la Encuesta.

Gráfico 1: Orientación Plataforma



El 78% de los alumnos manifestó que están claramente expresadas las orientaciones sobre el uso de la plataforma.

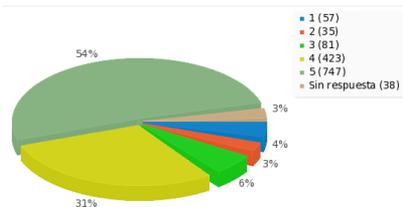
Gráfico 2: Uso de los espacios de Moodle



Dra. Magdalena Cruz.

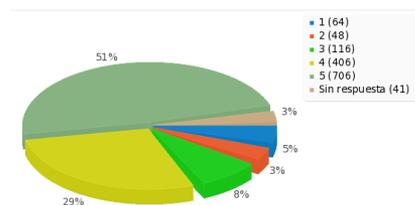
El 80 % de los alumnos afirmaron que hicieron buen uso de los espacios de Moodle para el envío de tareas, la consulta bibliográfica, la interacción entre los integrantes de los equipos, la participación en foros de discusión, la ejecución de autoevaluaciones.

Gráfico 3: Valoración de los contenidos de aprendizaje.



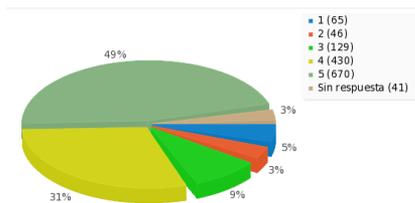
El 85 % manifestó sentirse satisfecho y muy satisfecho de los contenidos aprendidos (conocimientos, habilidades, valores).

Gráfico 4: Estrategias de aprendizaje.



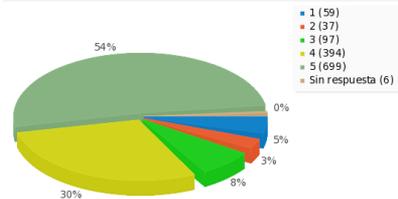
El 80 % de los alumnos encuestados valoró las estrategias utilizadas como positivas para una mejor asimilación del conocimiento.

Gráfico 5: Evaluación de los aprendizajes.



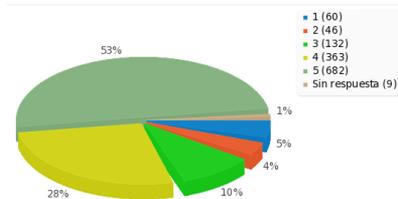
El 80% manifestó sentirse satisfecho y muy satisfecho de los resultados de la evaluación de la asignatura.

Gráfico 6: Recursos didácticos de apoyo al aprendizaje



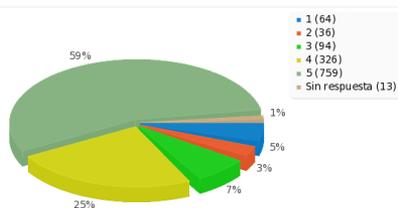
El 84% de los alumnos afirmaron que dispusieron de recursos didácticos de apoyo al aprendizaje de calidad, que le permitieron trabajar con esa información y le ayudaron a realizar las actividades de aprendizaje.

Gráfico 7: Actividades de aprendizaje



El 81% de los alumnos afirmaron que las actividades de aprendizaje (foros académicos, tareas, wikis, talleres, webquests, etc.), estuvieron organizadas en forma lógica, con orientaciones concretas que le ayudaron a realizarlas sin dificultades.

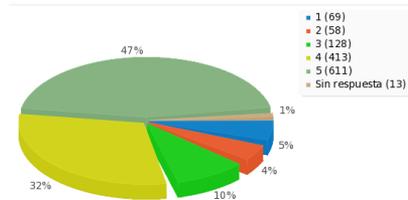
Gráfico 8: Instrucciones del docente.



Dra. Magdalena Cruz.

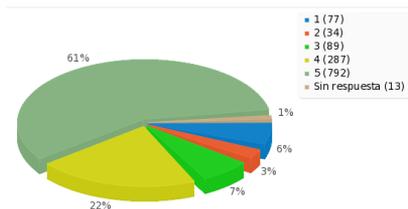
El 84% se siente satisfecho y muy satisfecho de las instrucciones recibidas del docente para realizar cada actividad, con el lenguaje claro, así como con las condiciones y requisitos de las mismas (tiempo estimado, forma de trabajo, recursos de apoyo al aprendizaje, evaluado, con qué criterios).

Gráfico 9: El trabajo colaborativo



El 79% de los alumnos afirmaron que las actividades en el aula virtual incluyeron acciones de trabajo colaborativo en actividades como talleres, webquests, wikis, experimentación, presentaciones de trabajos en equipo, discusión de temas en forma grupal.

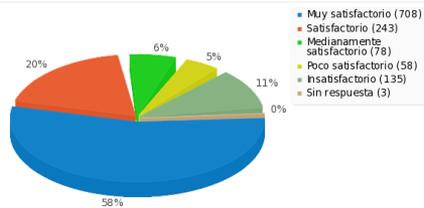
Gráfico 10: Aclaración de dudas por el docente



El 83% de los alumnos afirmaron que las actividades y el contenido fueron aclaradas por el facilitador, de forma rápida y eficiente.

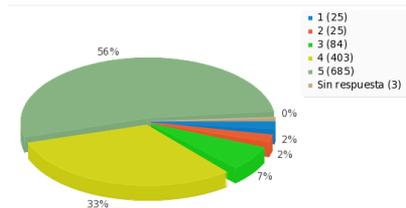
Dra. Magdalena Cruz.

Gráfico 11: Acompañamiento de su facilitador



El 78% de los alumnos afirmaron que se sintieron acompañados y retroalimentados por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 12: Opinión general del curso.



El 89 % de los alumnos contestaron sentirse satisfecho y muy satisfecho del curso en su conjunto.

Las respuestas emitidas por los alumnos a las distintas preguntas realizadas en esta encuesta reafirman lo planteado por la autora en este artículo, ya que es evidente que la satisfacción de los destinatarios del programa es uno de los aspectos fundamentales a considerar al momento de evaluar la calidad de un programa distancia.

Conclusiones

Es importante resaltar que independientemente de la preocupación existente en nuestros países de América Latina y el Caribe, en República Dominicana, al igual que otros países, se está avanzando en las ofertas de programas a distancia con calidad, producto de la supervisión y monitoreo de los

organismos oficiales a través de las Evaluaciones y a la seriedad en que algunas universidades a distancia han asumido la responsabilidad de apostar por una oferta de calidad.

Esto no significa que no se reconozca que siguen existiendo dificultades que hay que superar en la Educación a Distancia, como la infraestructura tecnológica, la capacitación de los docentes que vienen formados de una modalidad presencial, la adaptación de los alumnos a una nueva forma de estudio, así como la mejora permanente del diseño instruccional.

Las TIC para su uso educativo, exigen nuevos planteamientos, que a su vez requerirán de un proceso de reflexión sobre el papel de la educación a distancia en un mundo cada vez más comunicado y complejo.

En la medida en que las instituciones a distancia sigan trabajando para superar estas dificultades, en ese mismo orden, irán desapareciendo los cuestionamientos a esta modalidad educativa.

Para la UAPA el trabajo de monitoreo y control de la calidad de los cursos virtuales es una prioridad institucional, lo que implica que hay que seguir trabajando de manera consciente e intencionada en la mejora permanente de los mismos.

Dra. Magdalena Cruz.

Bibliografía

- Acosta, Mirian. (2012). Fundamentos de la educación a distancia. La Universidad Abierta Para Adultos, una experiencia de educación superior a distancia. Santiago: UAPA.
- Casas Armengol, Miguel (1999) Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Potencialidad y restricciones en Latinoamérica.
- Acosta, Mirian y Martínez, Olga .(2014) Manual de Funcionamiento del Centro de Innovación pedagógica de la UAPA Editora UAPA.
- <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/347/290>. Consultado 15 de abril 2015.

- Diagnóstico del Plan Decenal de Educación Superior (2006). MESCYT. Editora Búho República Dominicana.
- Estatutos de la UAPA. Serie Documentos Institucionales No. 6, Ediciones UAPA. Santiago de los Caballeros, 2008
- Faiconhplc, Beatriz. La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. URL <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>, consultado 11 de mayo 2015.
- García, Aretio, Lorenzo. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Ed. Síntesis. ISBN: 978-84-995881-4-8.
- Guía de Evaluación para cursos virtuales de formación continua. CALED. <http://en.calameo.com/read/0011676139004aeb9ffe9>. Consultado el 12 de mayo 2015
- Serie Documentos Institucionales. UAPA. Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje. MECCA. Marzo 2009.
- Universia. Encuesta de sobre la valoración de los estudio a distancia. <http://www.uco.es/servicios/comunicacion/component/k2/item/91925-20130515>, consultado 9 de marzo 2015.

Anexo1.

Lista de cotejo para la evaluación general de los cursos virtuales

DATOS GENERALES	
Nombre del gestor:	
Curso:	
Escuela:	Fecha:

Instrucciones para el gestor de asignatura				
<p>Simbología: Los estándares se representan con ▲ y los indicadores con ●</p> <p>Escala cuantitativa: del 0 (nada) al 4 (máximo). Cada número tiene su correspondencia en porcentaje.</p>				
VALORACIÓN				
4	3	2	1	0
100%	75%	50%	25%	0
<p>Escala Cualitativa: Comprende las siguientes categorías:</p>				
Excelente (4)	Muy Bien (3)	Bien (2)	Regular (1)	Mal (0)
<p>Técnicas e Instrumentos de evaluación: Observación directa, encuesta/ cuestionario, documentación de diseño del curso, visualización del curso Escriba el número que corresponda al nivel de logro.</p>				

Dra. Magdalena Cruz.

ÁREAS – SUBÁREAS – ESTÁNDARES – INDICADORES	Valoración					Sugerencias o propuestas de mejora
	4	3	2	1	0	
1. TECNOLOGÍA						
1.1 Infraestructura Tecnológica						
<p>▲ Se identifican las tecnologías necesarias para la implementación del diseño instruccional.</p> <p>● a Se ofrece información sobre las necesidades o requerimientos tecnológicos.</p> <p>● b Se proporcionan las herramientas tecnológicas específicas para el desarrollo del curso.</p>						
<p>▲ Se identifican los tipos de interacciones que se realizarán en el curso virtual.</p> <p>● a Se proporciona información sobre los tipos de interacciones que se realizarán en el curso virtual.</p>						
1.2 Disponibilidad, rendimiento y capacidad						
<p>▲ Se garantiza la disponibilidad del entorno virtual de aprendizaje.</p> <p>● a Se cuenta con planes de contingencia ante problemas técnicos.</p> <p>● b Se cuenta con capacidad de tolerancia a fallos.</p>						
<p>▲ Se garantiza la capacidad de almacenamiento suficiente.</p> <p>● a La memoria secundaria es suficiente para soportar la cantidad de datos estimados por cada curso.</p> <p>● b La memoria primaria es suficiente para soportar la carga de procesamiento de información estimada por cada curso.</p>						
1.3 Seguridad y Privacidad						
<p>▲ Se garantiza la seguridad, integridad y privacidad de los datos custodiados.</p> <p>● a Existe un plan de seguridad para el acceso a las instalaciones informáticas.</p> <p>● b Existe un plan de seguridad para el acceso telemático al sistema informático.</p> <p>● c El intercambio de datos sensibles (como los datos personales o académicos) se realiza mediante conexiones seguras (encriptados).</p>						

Dra. Magdalena Cruz.

<p>▲ Se cuenta con un plan de recuperación de desastres</p> <p>● a Se cuenta con un sistema de respaldo de información.</p> <p>● b Se cuenta con enlaces redundantes.</p>						
<p>▲ Se tiene en cuenta la legislación vigente en materia de privacidad y custodia de datos personales.</p> <p>● a Se cumple con la legislación vigente en materia de privacidad y custodia de datos personales.</p>						
1.4 Accesibilidad						
<p>▲ Se garantiza el acceso de todos los destinatarios al curso virtual.</p> <p>● a Se eligen los medios según la capacidad tecnológica de los estudiantes.</p> <p>● b El sistema utiliza tecnologías estándares y abiertas.</p> <p>● c Se utilizan señales acústicas y visuales para personas con discapacidades.</p>						
1.5 Usabilidad y Navegabilidad						
<p>Se garantiza la usabilidad y navegabilidad del curso.</p> <p>● a El curso despierta y mantiene el interés del usuario.</p> <p>● b El curso cuenta con una estandarización de botones y colores reconocibles y legibles.</p> <p>● c El curso virtual dispone de mapas de navegación, barras de situación.</p> <p>● d El curso virtual dispone de ayudas y herramientas de apoyo.</p> <p>● e Resultados del test de usabilidad.</p>						
1.6 Mantenimiento						
<p>▲ Se garantiza la escalabilidad de los equipos y programas informáticos.</p> <p>● a Las tecnologías de hardware empleadas pueden ser actualizadas en función de necesidades.</p> <p>● b Las tecnologías de software empleadas corresponden a estándares establecidos.</p>						
<p>▲ Se garantiza el mantenimiento técnico de los sistemas informáticos.</p> <p>● a Se dispone del personal cualificado para el mantenimiento de los sistemas.</p> <p>● b Los sistemas de terceros están bajo contratos de mantenimiento (soporte técnico).</p>						

Dra. Magdalena Cruz.

<p>▲ Se garantiza cierto grado de independencia tecnológica.</p> <p>● a Se dispone de licencias que permiten la actualización de los sistemas.</p> <p>● b Se dispone de un equipo de desarrollo para la adecuación del sistema a las necesidades de la institución.</p>							
2. FORMACIÓN (15 puntos)							
2.1 Equipo docente							
<p>▲ Se forma al equipo docente (profesores y tutores) para la docencia virtual.</p> <p>● a Se aplica un plan de formación pedagógica y técnica para los docentes inicial y permanente.</p> <p>● b Dispone el profesorado de un servicio de atención para aclarar sus dudas y recibir apoyo técnico y pedagógico.</p>							
2.2 Participantes							
<p>▲ Se forma al participante para la utilización de los medios tecnológicos.</p> <p>● a Se aplica un curso de formación técnica para los participantes con los mismos estándares que el curso evaluado.</p>							
3. DISEÑO INSTRUCCIONAL							
3.1 Orientaciones generales del curso							
<p>▲ Se formulan orientaciones de forma clara y precisa.</p> <p>● a Existe un calendario de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso.</p> <p>● b Se proponen varios métodos de estudio a los participantes.</p> <p>● c Se informa a los participantes del resultado que se espera de ellos y de los medios utilizados para valorar su trabajo.</p>							
3.2 Objetivos							
<p>▲ Se exponen claramente los objetivos del curso, teniendo en cuenta los contenidos y las etapas a cumplir.</p> <p>● a Los objetivos de aprendizaje están explícitos y aparecen destacados en el curso virtual desde su comienzo.</p>							

Dra. Magdalena Cruz.

3.3 Contenidos					
<p>▲ Se establecen los contenidos de acuerdo a los objetivos planteados.</p> <p>● a Los contenidos corresponden a los objetivos planteados.</p>					
<p>▲ Se proporcionan los contenidos de forma dinámica, asociativa y relacional.</p> <p>● a Los contenidos son actuales y adecuados a los alumnos a los que está dirigido y potencialmente significativo.</p> <p>● b Los contenidos se presentan en unidades pequeñas y fácilmente manejables.</p> <p>● c Se dispone de medios alternativos para la publicación de contenidos (CDs) para los alumnos que no disponen de acceso permanente a Internet o de conexiones de baja velocidad.</p> <p>● d Las unidades de aprendizaje se asocian a otros recursos y actividades que permitan concretar lo aprendido y el desarrollo de la creatividad.</p> <p>● e Se proponen diversas actividades, adaptadas a las diferentes estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso...)</p> <p>● f Se ha previsto y se dispone de licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)</p>					
3.4 Interacción					
<p>▲ Se garantiza la comunicación entre los diferentes actores a través de diversas herramientas teniendo en cuenta el contexto y los objetivos perseguidos.</p> <p>● a Se diseñan actividades que fomentan la comunicación, trabajo colaborativo e intercambio entre participantes.</p> <p>● b Se diseñan actividades que fomentan la interacción de los participantes con los contenidos.</p> <p>● c Se utiliza el correo electrónico y medios no comunitarios para comunicaciones de carácter privado.</p> <p>● d Se fomenta las relaciones sociales entre participantes.</p> <p>● e Se publican las reglas de "convivencia" en red. (netiqueta)</p>					

Dra. Magdalena Cruz.

3.5 Seguimiento y tutoría					
<p>▲ Se posibilita un seguimiento y monitoreo de las actividades desarrolladas.</p> <p>● a Se dispone de estadísticas de navegación de los participantes.</p> <p>● b Se conocen los contenidos visitados por los participantes.</p> <p>● c Se conocen las actividades virtuales realizadas por los participantes.</p> <p>● d Se conocen y valoran las interacciones realizadas por los participantes.</p>					
<p>▲ Se establece y evalúa un plan de tutoría adecuado.</p> <p>● a Existe un plan de tutoría publicado adecuadamente y se evalúa el grado de cumplimiento.</p> <p>● b Se actúa sobre los aspectos débiles del cumplimiento.</p>					
<p>▲ Se realizan orientaciones a los participantes de forma continuada.</p> <p>● a Se cuenta con tiempos de respuesta máximos para resolver las dudas de los estudiantes.</p> <p>● b Se retroalimenta las evaluaciones del participante.</p> <p>● c Se emplean diferentes herramientas para la tutoría (videoconferencias, correo electrónico, Skype, foros, Chat...)</p>					
3.6 Evaluación					
<p>▲ Se cuenta con un sistema de evaluación.</p> <p>● a Se dispone de un sistema fiable para el registro de calificaciones.</p> <p>● b Se evalúa en función de los objetivos o de las competencias a alcanzar.</p> <p>● c Se evalúa el trabajo individual y el trabajo colaborativo.</p> <p>● d Se dispone de pruebas de auto evaluación que permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.</p> <p>● e El sistema permite establecer tiempo de evaluación de los exámenes.</p> <p>● f Se garantiza la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.</p> <p>● g Se dispone de sistemas de evaluación alternativos para los participantes que no disponen de acceso permanente a Internet.</p>					

Dra. Magdalena Cruz.

4. SERVICIOS Y SOPORTE						
4.1 Servicios de información						
<p>▲ Se cuenta con los servicios de información necesarios para el participante.</p> <p>● a Toda la información sobre la disponibilidad de cursos virtuales (programas, admisión, matrícula) está disponible en el sitio web de la institución.</p> <p>● b Se provee información con suficiente antelación sobre los requisitos tecnológicos para el seguimiento de un curso virtual.</p> <p>● c Existen listas de preguntas frecuentes para responder a las dudas más habituales sobre la oferta y desarrollo de cursos virtuales.</p> <p>● d Se informa al participante de las condiciones de uso del sistema y sistema de privacidad de sus datos (académicos y personales).</p>						
4.2 Atención al participante						
<p>▲ Se garantiza un servicio de atención al participante.</p> <p>● a Los participantes disponen de ayudas en forma de manuales, u otras formas de ayuda.</p> <p>● b Disponen los participantes de un servicio de apoyo técnico.</p> <p>● c Los participantes disponen de los servicios virtuales las 24 horas.</p> <p>● d Los participantes pueden contar con sus tutores en horarios habituales de estudio.</p>						

Fuente: Manual CINGEP. Dra. Olga Lidia Martínez, Leyet.

Dra. Magdalena Cruz.

OTROS COMENTARIOS:

Anexo 2.

Centro de innovación y gestión pedagógica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS CURSOS ESTANDARIZADOS DE LAS ASIGNATURAS					
Fecha:					
Asignatura					
Gestor de asignatura					
	Escala de calificación				
Aspectos a evaluar	4 Excelente	3 Muy Bien	2 Bien	1 Regular	0 Mal
Presentación y orientación inicial Carta (video) de bienvenida del/la Directora/a de la Escuela. Presentación del equipo de trabajo (facilitador, equipo técnico, tutor 24 horas). Instructivo sobre el uso y manejo de la plataforma. Reglamento de Cursos Virtuales. Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Bibliografía general. Cronograma de Trabajo. (Ruta de aprendizaje) Glosario de términos Diagnóstico de entrada (conocimientos y habilidades)	Se formulan orientaciones generales del curso de forma clara y precisa, con el 100% de todos los elementos establecidos.	Las orientaciones se formulan de forma clara, aunque no todos los elementos tienen el mismo nivel de precisión.	No todas las orientaciones son precisas y claras, falta uno de los componentes establecidos.	No todas las orientaciones son precisas y claras, faltan varios de los componentes establecidos.	Las orientaciones son ambiguas, no orientan al participante al inicio de su actividad en el curso. Faltan varios de los componentes establecidos.

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	El cronograma de trabajo de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso es muy coherente con las actividades planificadas en las unidades de aprendizaje.	El cronograma de trabajo de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso es bastante coherente con las actividades planificadas en las unidades de aprendizaje.	El cronograma de trabajo de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso es suficientemente coherente con las actividades planificadas en las unidades de aprendizaje.	El cronograma de trabajo de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso es poco coherente con las actividades planificadas en las unidades de aprendizaje.	El cronograma de trabajo de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso no es coherente con las actividades planificadas en las unidades de aprendizaje.
	Los métodos de estudio que se proponen a los participantes son muy variados y tienen en cuenta los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje de entrada.	Se proponen más de tres métodos de estudio a los participantes, se consideran los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje.	Se proponen al menos tres métodos de estudio a los participantes, considerando los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje.	Se propone solo un método de estudio, sin considerar los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje.	No se brindan a los participantes orientación acerca de los métodos de estudio en la educación a distancia.
	Se brinda una excelente orientación a los participantes con respecto al resultado que se espera de ellos y de los medios que se utilizarán dos para valorar su trabajo.	Se brinda buena orientación a los participantes con respecto al resultado que se espera de ellos y de algunos medios que se utilizarán dos para valorar su trabajo.	Se brinda alguna orientación a los participantes con respecto al resultado que se espera de ellos y de algunos medios que se utilizarán dos para valorar su trabajo.	Se brinda poca orientación a los participantes con respecto al resultado que se espera de ellos y de los medios que se utilizarán dos para valorar su trabajo.	No se brinda orientación a los participantes con respecto al resultado que se espera de ellos y de los medios que se utilizarán dos para valorar su trabajo.
Comentarios del gestor					

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

<p>Competencias y resultados esperados Programa de la asignatura Guía Didáctica del curso Orientaciones didácticas en cada unidad de aprendizaje.</p>	<p>Se expresan con excelente claridad los saberes (saber, saber hacer, saber ser) y componentes (conocimientos, habilidades y valores) de la competencia. Existe una excelente correspondencia entre la naturaleza de la competencia y los resultados esperados a nivel de curso y en cada unidad de aprendizaje, indicándose el alcance que se pretende.</p>	<p>Se expresan con claridad los saberes (saber, saber hacer, saber ser) y componentes (conocimientos, habilidades y valores). Existe correspondencia entre la naturaleza de la competencia y el propósito de las unidades de aprendizaje, indicándose el alcance que se pretende.</p>	<p>Se expresan con cierta claridad los saberes (saber, saber hacer, saber ser) y componentes (conocimientos, habilidades y valores). Existe correspondencia entre la naturaleza de la competencia y el propósito de la unidad de aprendizaje, indicándose el alcance que se pretende.</p>	<p>No logran expresarse con claridad los saberes (saber, saber hacer, saber ser) y componentes (conocimientos, habilidades y valores). La correspondencia entre la naturaleza de la competencia y el propósito de la unidad de aprendizaje, no queda clara, ni se indica totalmente el alcance que se pretende.</p>	<p>No aparecen declarados los saberes (saber, saber hacer, saber ser) y componentes (conocimientos, habilidades y valores).</p>
<p>Comentarios del gestor</p>					
<p>Contenidos Programa de la asignatura Guía Didáctica del curso Orientaciones didácticas en cada unidad de aprendizaje. Estrategias didácticas Recursos de Aprendizaje Actividades de aprendizaje</p>	<p>Existe total correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados.</p>	<p>Existe un 90% de correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados.</p>	<p>Existe un 80% de correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados.</p>	<p>Existe un 70% de correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados.</p>	<p>No existe correspondencia de los contenidos con los objetivos planteados</p>

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	Los contenidos están muy actualizados y son altamente adecuados a los participantes a los que están dirigidos, siendo potencialmente significativos.	El 90 % de los contenidos son actuales y adecuados a los participantes a los que está dirigido y son potencialmente significativos.	El 80 % de los contenidos son actuales y adecuados a los participantes a los que está dirigido y son potencialmente significativos.	El 70 % de los contenidos son actuales y adecuados a los participantes a los que están dirigidos.	Menos del 70 % de los contenidos son actuales y adecuados a los participantes a los que están dirigidos.
	El 100% de los contenidos se presentan en unidades pequeñas y fácilmente manejables.	El 90% de los contenidos se presentan en unidades pequeñas y fácilmente manejables.	El 80% de los contenidos se presentan en unidades pequeñas y fácilmente manejables.	Existe contenido disponible pero no se estructura en unidades pequeñas y fácilmente manejables.	El contenido se presenta de forma arbitraria o no se presenta en absoluto.
	Se dispone de variedad de medios complementarios y alternativos para la publicación de contenidos para los participantes que no disponen de acceso permanente a Internet o de conexiones de baja velocidad, de modo que se logre el desarrollo de las competencias.	Se dispone de medios complementarios y alternativos para la publicación de contenidos para los participantes que no disponen de acceso permanente a Internet o de conexiones de baja velocidad, de modo que se logre el desarrollo de las competencias.	Se dispone de medios complementarios y alternativos para la publicación de contenidos, pero no son suficientes para el desarrollo de las competencias.	Se dispone de pocos medios complementarios y alternativos para la publicación de contenidos y no son suficientes para el desarrollo de las competencias.	No se ofrecen medios complementarios y alternativos para la publicación de contenidos para los participantes.

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	Se proponen diversas actividades, adaptadas a las diferentes estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso, problemas, juego de roles...)	Se proponen actividades, adaptadas a las diferentes estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso...)	Se proponen actividades, adaptadas a algunas estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso...)	Se proponen pocas actividades que se adaptan a las diferentes estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso...)	No se proponen actividades que se, adapten a las diferentes estrategias de aprendizaje. (Simulaciones, estudios de caso...)
	El 100% de los recursos de aprendizaje que se usan en el curso están debidamente amparados con licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)	El 90% de los recursos de aprendizaje que se usan en el curso están debidamente amparados con licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)	El 80% de los recursos de aprendizaje que se usan en el curso están debidamente amparados con licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)	El 70% de los recursos de aprendizaje que se usan en el curso están debidamente amparados con licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)	Menos del 60% de los recursos de aprendizaje que se usan en el curso están debidamente amparados con licencias para la publicación de contenidos (Creative Commons, copyright...)
Comentarios del gestor					
Estrategias didácticas (Interacción) Orientaciones didácticas en cada unidad de aprendizaje. Recursos de Aprendizaje Actividades de aprendizaje	Se utilizan variedad de actividades que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio entre los participantes.	Se utilizan varias actividades que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio entre los participantes.	Se utilizan algunas actividades que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio entre los participantes.	Se utilizan pocas actividades que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio entre los participantes.	No se utilizan actividades que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y el intercambio entre los participantes.
	Se logra una excelente interacción de los participantes con los contenidos, a través de actividades motivadoras y retadoras.	Se logra una buena interacción de los participantes con los contenidos, a través de actividades motivadoras y retadoras.	Se logra que los participantes interactúen con los contenidos de, a través de actividades con cierto nivel de motivación.	No se logra una aceptable interacción de los participantes con los contenidos. Y las actividades no logran motivarlos.	No se logra la interacción de los participantes con los contenidos del curso.

Dra. Magdalena Cruz

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	Se logra un excelente clima afectivo en los foros sociales y de debate que favorece las relaciones sociales entre los participantes y el facilitador, haciendo un uso adecuado de las reglas de "convivencia" en red. (net etiqueta)	Se logra un buen clima afectivo en los foros sociales y de debate que favorece las relaciones sociales entre los participantes y el facilitador, haciendo un uso adecuado de las reglas de "convivencia" en red. (net etiqueta)	Se logra un aceptable clima afectivo que favorece las relaciones sociales entre los participantes y el facilitador, haciendo un uso adecuado de las reglas de "convivencia" en red. (net etiqueta)	El clima afectivo no favorece totalmente las relaciones sociales entre los participantes y el facilitador, no se informa acerca de las reglas de "convivencia" en red. (net etiqueta)	El clima afectivo es desfavorable para las relaciones sociales entre los participantes y el facilitador, no se conocen las reglas de "convivencia" en red. (net etiqueta)
Comentarios del gestor					
Seguimiento y tutoría Orientaciones didácticas en cada unidad de aprendizaje. Estrategias didácticas Recursos de Aprendizaje Actividades de aprendizaje	Se utiliza el 100% de las estadísticas de navegación de los participantes para conocer los contenidos visitados y las actividades virtuales realizadas.	Se utiliza el 90% de las estadísticas de navegación de los participantes para conocer los contenidos visitados y las actividades virtuales realizadas.	Se utiliza el 80% de las estadísticas de navegación de los participantes para conocer los contenidos visitados y las actividades virtuales realizadas.	Se utiliza menos del 70% de las estadísticas de navegación de los participantes para conocer los contenidos visitados y las actividades virtuales realizadas.	No se utilizan las estadísticas de navegación de los participantes para conocer los contenidos visitados y las actividades virtuales realizadas.
	El plan de tutoría brinda un excelente acompañamiento al participante y ofrece retroalimentación para actuar sobre los aspectos débiles del cumplimiento de las tareas de aprendizaje.	El plan de tutoría brinda un buen acompañamiento al participante y ofrece retroalimentación para actuar sobre los aspectos débiles del cumplimiento de las tareas de aprendizaje.	El plan de tutoría acompaña al participante y ofrece retroalimentación para actuar sobre los aspectos débiles del cumplimiento de las tareas de aprendizaje.	El plan de tutoría no logra acompañar al participante y no ofrece retroalimentación suficiente para actuar sobre los aspectos débiles del cumplimiento de las tareas de aprendizaje.	No existe un plan de tutoría que acompañe al participante.

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	Se conocen y valoran el 100% de las interacciones realizadas por los participantes en los foros y debates académicos.	Se conocen y valoran el 90% de las interacciones realizadas por los participantes en los foros y debates académicos.	Se conocen y valoran el 80% de las interacciones realizadas por los participantes en los foros y debates académicos.	Se conocen y valoran el 70% de las interacciones realizadas por los participantes en los foros y debates académicos.	No se conocen y valoran las interacciones realizadas por los participantes en los foros y debates académicos.
	Se cumple al 100% por los facilitadores el tiempo de respuesta máximo establecido por el reglamento para resolver las dudas de los estudiantes.	Se cumple al 90% por los facilitadores el tiempo de respuesta máximo establecido por el reglamento para resolver las dudas de los estudiantes.	Se cumple al 80% por los facilitadores el tiempo de respuesta máximo establecido por el reglamento para resolver las dudas de los estudiantes.	Se cumple al 70% por los facilitadores el tiempo de respuesta máximo establecido por el reglamento para resolver las dudas de los estudiantes.	No se cumple por los facilitadores el tiempo de respuesta máximo establecido por el reglamento para resolver las dudas de los estudiantes.
	Se retroalimenta el 100% de las evaluaciones del participante.	Se retroalimenta hasta el 90% de las evaluaciones del participante.	Se retroalimenta hasta el 80% de las evaluaciones del participante.	Se retroalimenta hasta el 70% de las evaluaciones del participante.	No se retroalimentan las evaluaciones del participante.
	Se logra un nivel muy alto de interactividad en el curso, empleando diferentes herramientas para la tutoría (videoconferencias, correo electrónico, Skype, foros, Chat...)	Se logra un buen nivel de interactividad en el curso, empleando diferentes herramientas para la tutoría.	Se logra un nivel aceptable de interactividad en el curso, empleando diferentes herramientas para la tutoría.	No se logra buena interactividad en el curso, pues no se usan diferentes herramientas para la tutoría.	No se logra interactividad en el curso, pues no se usan herramientas de soporte para la tutoría.
Comentarios del gestor					

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

Evaluación Orientaciones didácticas en cada unidad de aprendizaje. Estrategias didácticas Actividades de aprendizaje Sistema de evaluación Valoración de los participantes	Se logra que el 100% de las actividades evaluativas se realicen en función de las competencias a desarrollar, estén basadas en el rendimiento y evalúen la capacidad de los participantes de aplicar el conocimiento.	Se logra que hasta el 90% de las actividades evaluativas se realicen en función de las competencias a alcanzar, estén basadas en el rendimiento y evalúen la capacidad de los participantes de aplicar el conocimiento.	Se logra que hasta el 80% de las actividades evaluativas se realicen en función de las competencias a alcanzar, estén basadas en el rendimiento y evalúen la capacidad de los participantes de aplicar el conocimiento.	Se logra que hasta el 70% de las actividades evaluativas se realicen en función de las competencias a alcanzar, estén basadas en el rendimiento y evalúen la capacidad de los participantes de aplicar el conocimiento.	No se logra que las actividades evaluativas se realicen en función de las competencias a alcanzar, estén basadas en el rendimiento y evalúen la capacidad de los participantes de aplicar el conocimiento.
	Se evalúa el 100% del trabajo individual y el trabajo colaborativo que se realiza por los participantes.	Se evalúa hasta el 90% del trabajo individual y el trabajo colaborativo.	Se evalúa hasta el 80% del trabajo individual y el trabajo colaborativo.	Se evalúa hasta el 70% del trabajo individual y el trabajo colaborativo.	No se evalúa el trabajo individual y el trabajo colaborativo.
	Se logra que en el 100% de las unidades didácticas las autoevaluaciones del contenido permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.	Se logra que al menos en el 90% de las unidades didácticas las autoevaluaciones del contenido permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.	Se logra que al menos en el 80% de las unidades didácticas las autoevaluaciones del contenido permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.	Se logra que al menos en el 70% de las unidades didácticas las autoevaluaciones del contenido permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.	No se realizan autoevaluaciones del contenido que permitan al participante evaluar su evolución y grado de comprensión.

Dra. Magdalena Cruz.

"UN MODELO POSIBLE DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
ESTRATEGIA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS".

	Se garantiza al 100% la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.	Se garantiza al 90% la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.	Se garantiza al 80% la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.	Se garantiza al 70% la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.	No se garantiza la identidad de los participantes que completan exámenes online y la confidencialidad de los datos personales.
	El 100% de los participantes expresa satisfacción con el desarrollo de las competencias y los resultados alcanzados en el curso.	Hasta el 90% de los participantes expresa satisfacción con el desarrollo de las competencias y los resultados alcanzados en el curso.	Hasta el 80% de los participantes expresa satisfacción con el desarrollo de las competencias y los resultados alcanzados en el curso.	Hasta el 70% de los participantes expresa satisfacción con el desarrollo de las competencias y los resultados alcanzados en el curso.	Menos del 70% de los participantes expresa satisfacción con el desarrollo de las competencias y los resultados alcanzados en el curso.
Comentarios del gestor					

Fuente: Manual CINGEP. Dra. Olga Lidia Martínez, Leyet.

Dra. Magdalena Cruz.

Observaciones Generales del Gestor de Asignatura:



Magdalena Cruz Benzán

Nació en República Dominicana. Maestra Normal Primario, Licenciatura en Ciencias de la Educación, con mención de honor Suma Cum Laude y Lic. en Derecho, con mención de Honor Suma Cum Laude. Posee un Máster en Administración Escolar. Tiene un postgrado en Experto de Educación Superior a Distancia de la UNED de España. Obtuvo su Doctorado en Educación en la UNED de Costa Rica. Cursó una Certificación Internacional de Coaching con el ICC. Ha sido autora de varios libros y artículos científicos y ha disertado en diferentes congreso internacionales en países de Europa y Latinoamérica.

Dra. Magdalena Cruz.

Evaluación de la Educación Superior Virtual en Uruguay: Situación Actual y Perspectivas.

Dra. Cristina Contera

RESUMEN

Este artículo aborda la diversificación institucional y metodológica de la educación superior con el objetivo de analizar los aspectos relacionados con la evaluación de la educación superior virtual en Uruguay.

Evaluación Educación Superior Virtual

1. Introducción

La educación superior en Uruguay transita por una fase de expansión y diversificación caracterizada por la extensión de su presencia a todo el territorio nacional, la creación de instituciones nuevas y la modificación de sus diseños curriculares y metodológicos incorporando formatos flexibles de enseñanza y aprendizaje con centro en los estudiantes, de modo de generar opciones formativas accesibles a todo el que desee estudiar, sin ningún tipo de limitaciones.

Acompañan estos cambios, políticas de inclusión digital que favorecen dicha expansión y habilitan formas nuevas de organización de los espacios educativos que, -de reforzarse esta tendencia- obligará al país a velar por la calidad de los aprendizajes en nuevos entornos.

Asimismo podemos afirmar que en las últimas décadas Uruguay ha avanzado en la reafirmación de principios educativos considerados básicos entre los que se destacan: la consideración de la educación como un factor de emancipación y un derecho humano fundamental que debe ser protegida

Dra. Cristina Contera

y garantizada por el Estado y la educación pública como espacio privilegiado de apropiación activa de saberes y construcción de democracia, ciudadanía y cohesión social y como parte integrante de un modelo de desarrollo humano y social, igualitario, solidario y sustentable.

En términos generales es posible señalar que ha mejorado el funcionamiento y la coordinación general del Sistema Educativo (S.E.) y se han desarrollado variadas propuestas innovadoras que favorecen sobre todo la inclusión educativa. En este sentido se constata, de forma no exhaustiva: la universalización de la enseñanza inicial a partir de los 4 años, la ampliación del tiempo pedagógico, la inclusión en el currículo de un enfoque centrado en los derechos humanos, la educación sexual, el estudio de la historia reciente, estudio de lenguas, la incorporación de la educación física en todas las escuelas, entre otros.

La educación técnica y tecnológica se ha diversificado, -curricular e institucionalmente-, alcanzando en la actualidad un grado de desarrollo con enorme potencial futuro. Prueba de ello es la transformación y diversificación de la Universidad del Trabajo (CETP) ex UTU, y la creación de la Universidad Tecnológica (UTECH)¹.

La educación universitaria en este período profundizó y amplió su expansión a todo el territorio nacional, diversificó sus modalidades de enseñanza y modernizó y ordenó la gestión de la enseñanza mediante una renovación curricular que, respetando las heterogeneidades, se apoya en marcos normativos comunes relacionados con el diseño curricular y la propuesta pedagógico-didáctica. Estas modificaciones posibilitaron tránsitos estudiantiles flexibles y coordinados intra e inter-institucionalmente y contribuyeron eficazmente al aumento constante de la matrícula universitaria.

1 La UTECH es creada por Ley Nro. 19043, aprobada el 28 de diciembre de 2012. "Artículo 1º. (Denominación, naturaleza y régimen general).- La Universidad Tecnológica (UTECH) es una persona jurídica pública que funcionará como ente autónomo, de acuerdo con las disposiciones pertinentes de la Constitución de la República, de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, de esta ley y demás disposiciones de aplicación. Integrará el Sistema Nacional de Educación Pública y el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública".

Uruguay cuenta además con un sistema de educación terciaria no universitaria en el ámbito del Ente Autónomo denominado Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde se alojan cursos técnicos y tecnológicos dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) ex UTU y la formación en educación dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE), ambos Consejos Desconcentrados en dependencia jerárquica del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP.

En base a lo expuesto, es posible afirmar que en las últimas dos décadas se han producido modificaciones sustantivas que conjugan una variada gama de realizaciones entre las que se destacan: creación de nuevas instituciones, iniciativas en proceso tendientes a la transformación de la estructura y organización de instituciones terciarias dedicadas a la formación de docentes y la creación de una Universidad Tecnológica (UTEC) hasta ahora inexistente. Se han promulgado leyes relacionadas con el rediseño integral de los estudios policiales y militares²; y la organización general de educación pública³ que permitió la diversificación del sistema y creó el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP) cuya articulación general la lleva a cabo el MEC.

Todas estas modificaciones se proponen dar respuesta a la creciente demanda de la sociedad hacia el sistema educativo terciario, cuya matrícula -tanto del sector público como privado-, ha crecido de forma considerable pasando de 108.636 en el año 2005 a 163.519 en el año 2013⁴.

2 Ley de Educación Policial y Militar 19.188 promulgada el 7 de enero de 2014.

3 Ley General de Educación Nro. 18.437 (LGE) aprobada el 12 de diciembre de 2008 establece en su artículo 106 la creación de una *Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP)* en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con el propósito de velar por el cumplimiento de los fines y principios establecidos en dicha ley a los efectos de coordinar, concertar y emitir opinión sobre las políticas educativas de la educación pública e impartir recomendaciones a los entes, entre otros. (LGE, Cap. XIX, Art.108)

4 Datos extraídos del Anuario Estadístico 2013 del MEC y el Informe presentado por el Ministro de Educación y Cultura, Ricardo Ehrlich en la Sesión de la Comisión Permanente del Poder Legislativo de fecha 11 de febrero de 2014.

En este contexto sobresalen dos aspectos que deberán ser atendidos en los próximos años: la consideración de los asuntos relacionados con la necesidad de contar con un sistema de educación superior cohesionado y articulado y la regulación de dicho sistema. Esto cobra especial importancia al considerar la diversificación tanto institucional como metodológica.

A continuación se pondrá la mirada en la segunda cuestión, con el objetivo de analizar su desarrollo general y el de la educación superior virtual en particular.

2. Educación Superior Virtual (E.S.V.) en Uruguay: breve caracterización

En las últimas décadas el fenómeno de la virtualización de cursos, carreras y/o tramos de carreras ha irrumpido en la escena educativa nacional abriendo una brecha conceptual que aún transitamos, cuyo eje de debate gira en torno al uso educativo de la tecnología y sus consecuencias.

En Uruguay dos decisiones pautaron el ingreso de las tecnologías a la educación pública: en el año 2006 da inicio el Proyecto de *Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República (UdelaR)*, denominado TICUR. Este Proyecto que contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) posibilitó el inicio de lo que en la actualidad se ha constituido en el mayor entorno virtual del nivel terciario, denominado Programa EVA (PROEVA)⁵ construida sobre la base de software libre (MOODLE)⁶

Dra. Cristina Contera

5 En la actualidad se cuenta con una cantidad de 778 cursos activos en el EVA central, así como un promedio superior a los 100 cursos activos disponibles en cada EVA descentralizado, lo que permite estimar un total que supera los 2000 cursos semi-presenciales activos en toda la red EVA y según las últimas proyecciones realizadas a partir del relevamiento sistemático, actualmente hay más de 80.000 usuarios registrados en el total de los Servidores EVA de la UDELAR. El total de alumnos activos de la UdelaR, -según datos del Censo 2012 son 85.905. (Recuperado de: <http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy> el 19 de marzo de 2015)

6 MOODLE: Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment(Entorno Modular de

En el año 2007 a nivel de la educación primaria y posteriormente la educación media y la formación de los docentes se incorpora el modelo 1 a 1 denominado *Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea* (CEIBAL) inicialmente vinculado al Programa One Laptop per Child (OLPC)

La educación superior privada no ha permanecido al margen de estas cuestiones y variados estudios dan cuenta de su desarrollo (Fernández y Armellini, 2002; Grumberg, Armellini, 2002; Martínez Larrechea y Chiancone, 2008; Martínez Larrechea, 2000; Rama, 2011, 2012, 2015)

Sin embargo, el espacio terciario (universitario y no universitario) de E.S.V. es desde nuestro punto de vista, incipiente. Dos factores conducen a esta afirmación: no es posible constatar que la incorporación de entornos virtuales y su uso estén efectivamente promoviendo cambios en la forma tradicional de enseñar y aprender y en segundo lugar no se han logrado constituir aún comunidades reflexivas en condiciones de trascender las prácticas de uso y aportar a una verdadera reconfiguración paradigmática que posibilite el desarrollo de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) *Personal Learning Environment* (Segura, Castañeda, 2010) concebidos como un producto de la confluencia de diversos factores, entre ellos la generalización del uso de las herramientas y servicios de la WEB 2.0., de modo de facilitar el acceso a modalidades flexibles de aprendizaje distribuido.

En esta línea de análisis, Barboza (2014) advierte que en nuestro país "(...) se ha avanzado más en la provisión logística que en la transformación de los diseños curriculares e institucionales. Por tanto se señala que la política de integración de tecnologías al currículum no está exenta del riesgo de reforzar el modelo pedagógico tradicional, en tanto no se realice una profunda revisión de la política curricular, la formación docente y la gestión del conocimiento con base en la investigación aplicada" (Barboza, 2014:631-32).

Dra. Cristina Contera

De mantenerse este estado de cosas se reforzaría la tendencia a priorizar los aspectos sociológicos y tecnológicos de la inclusión digital, en desmedro de la mirada pedagógica de los temas involucrados. Esto conlleva una perspectiva a nuestro entender errónea, que concibe a los procesos relacionados con el aprendizaje autónomo y colaborativo como una *addenda* de la tecnología disponible y en uso, en tanto se parte del supuesto que alcanza con ofrecer entornos tecnológicos adecuados para que se produzcan aprendizajes autónomos, desdibujando a nuestro entender, la irremplazable mediación docente.

En segundo término, la expansión de la oferta tanto pública como privada de la E.S.V. no se ha acompañado de sistemas de regulación acordes, camino que han transitado en mayor medida los países de la región. Por ello resulta de interés analizar el estado de esta cuestión y el contexto tanto nacional como regional en el que se instala.

3. Los procesos regulatorios en el contexto nacional.

3.1. La Educación a Distancia (EaD) en la región MERCOSUR

Nuestro país participa activamente en el contexto regional. Por ello resulta de particular interés destacar que los países de la región, -pero muy especialmente Brasil-, impulsan la expansión de la modalidad virtual a nivel universitario. En este sentido cabe señalar que en la XLIV Reunión de Ministros de Educación de países del MERCOSUR, realizada el día 14 de junio de 2013 en la ciudad de Montevideo, se solicitó a la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior (CRC-ES) estudiar la factibilidad de crear una Universidad Pública a Distancia del MERCOSUR y conformar un equipo técnico a esos efectos.

Esta iniciativa fue posteriormente reelaborada y en la actualidad Brasil ha puesto a consideración la propuesta de creación de un Sistema de Educación Superior Virtual para el MERCOSUR. En este contexto la Sección Educación Superior Internacional del Área de Educación Superior del MEC (AES-MEC) realizó dos seminarios donde se debate la temática: "Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR" realizado los días 27 y 28

de junio de 2013 en Montevideo, (iniciativa del SEM/MERCOSUR) y el Seminario “Internacionalización de la Educación Superior. La Educación a distancia (EaD) y la construcción de redes”, realizado los días 23 y 24 de abril de 2014 en Montevideo.

En el Seminario realizado en el 2013 se resuelve proponer un Plan de Acciones a ser cumplidos por cada uno de los países que integran el MERCOSUR en el corto y mediano plazo que incluye la creación de una:

Red de Formación Virtual con un formato flexible y utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA), que posibilite el perfeccionamiento de los docentes de la región, compartiendo experiencias innovadoras y estrategias novedosas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de lograr avances en las prácticas docentes en comunidades y entornos virtuales y consolidar la generación de conocimientos nuevos sobre la temática. Impulso a la creación de posgrados regionales con el objetivo de formar recursos humanos en el campo de la EaD; la puesta en marcha de un Observatorio de TIC aplicadas a la Educación Superior de alcance regional con el objetivo de realizar investigaciones conjuntas, creación de una Base de Datos regional, definición de Dimensiones, Variables e Indicadores, análisis de los marcos normativos que regulan la educación a distancia.⁷

Por otra parte, La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) ha definido un Plan Estratégico -actualmente en proceso de aprobación- que incorpora una Línea de Acción denominada “Armonización y desarrollo de criterios y procedimientos de acreditación” que define como estrategia el impulso a la “Acreditación y certificación de programas de educación a distancia o virtuales”. Esto implica el desarrollo de acciones tendientes a la “caracterización de la evaluación de programas a distancia y virtuales en Iberoamérica” y la “elaboración de un código de buenas prácticas para programas virtuales y a distancia”. (Documento borrador “Plan estratégico 2015-2016” RIACES)

Es así que la posibilidad de contribuir a la consolidación de un espacio terciario de E.S.V. en Uruguay y aportar a la toma de decisiones en el ámbito del MERCOSUR, está directamente relacionado con el impulso a la producción de

Dra. Cristina Contera

7 Información extraída de Resolución adoptada en el Seminario “Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR” SEM / MERCOSUR, Montevideo 28 de junio de 2013

conocimiento sobre la temática, y sobre todo a la consolidación y ampliación del incipiente marco normativo disponible en la actualidad.

3.2. Los marcos regulatorios nacionales.

A continuación se reseñan los marcos normativos vigentes que tienen relación con la educación virtual.

En primer lugar es preciso mencionar la Ley General de Educación 18.437 (LGE) que señala:

Artículo 36: (De la educación a distancia y semi-presencial) *La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales.*

Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), los cuales reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados.

Podemos apreciar que en la Ley que regula los organismos dependientes de la ANEP se define a la Educación a Distancia (EaD) como aquella que no requiere de la presencia física del alumno en las aulas y se indican aspectos relacionados con la organización y administración de la enseñanza que se deben tener en cuenta.

Asimismo, el último párrafo del artículo señala que la regulación (habilitación, autorización) a instituciones privadas estará a cargo de los organismos competentes del SNEP. No existe ninguna referencia a carreras terciarias privadas

a distancia ni al organismo que actualmente se ocupa de la regulación de ese sector: Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. (CCETP)⁸

En Uruguay la regulación del sector terciario (universitario y no universitario) de carácter privado recae en el citado Consejo. La norma que aplicó el CCETP durante 19 años fue el Decreto N° 308/995 del 11 de agosto de 1995, reglamentario del Decreto - Ley 15.661 de 29 de octubre de 1984. Dicho Decreto estuvo vigente hasta fines del año 2014 cuando fue sustituido por el Decreto 104/14.

El Decreto 308/995 en su artículo 12 indicaba la información requerida para el reconocimiento de carreras:

- a) *Pertinencia y objetivos de la carrera.*
- b) *Plan de estudios: objetivos, orientaciones metodológicas, asignaturas, duración total, carga horaria global y por asignatura, sistema de previaturas, perfil esperado del egresado.*
- c) *Programa analítico de cada asignatura.*
- d) *Bibliografía básica de cada asignatura.*
- e) *Director o responsable académico de la carrera.*
- f) *Docentes de cada asignatura.*
- g) *Régimen de evaluación de los estudiantes.*
- h) *Régimen de asistencia de los estudiantes.*

Dra. Cristina Contera

8 En el Decreto 104/14, Artículo 26 se especifican los cometidos del Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Ministerio de Educación y Cultura quien tendrá como cometido “ asesorar al Poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar como institución terciaria (artículo 3º y artículo 5º) y en las solicitudes posteriores de reconocimiento de nivel académico de nuevas carreras (artículo 6º), y en la revocación de los respectivos actos (artículo 8º) así como en las solicitudes de autorización de nuevas Sedes (artículo 7º). El Consejo Consultivo podrá también proponer las modificaciones que entienda convenientes al régimen establecido en el presente decreto”

No figuraba en dicho decreto ninguna mención a los componentes virtuales de las carreras objeto del reconocimiento solicitado. Entre los fundamentos que condujeron al CCETP a revisar esta normativa, figura el hecho que desde la vigencia de la reglamentación hasta el momento actual, se han producido cambios trascendentes en el sistema terciario como el crecimiento del número de instituciones y carreras universitarias tanto de grado como de posgrado y de la educación a distancia y semi-presencial, entre otros, que era necesario contemplar.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Área de Investigación y Estadística (AIE) del MEC es posible constatar que en el período 1995-2012 se produce un crecimiento notable de la matrícula del sector terciario privado. Desde el año de aprobación del Decreto 308/995 al año 2012 la matrícula del sector pasó de 8478 alumnos a 24818 a nivel del grado y posgrado⁹.

El Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP) el 18 de junio de 2013 aprobó el Dictamen 406 proponiendo modificaciones al mencionado Decreto y el Ministerio de Educación y Cultura sometió las mismas a consideración del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas y de la Universidad de la República. De esta manera se tramitan consideraciones y comentarios, aportes y observaciones conducentes en algunos casos a una modificación de la propuesta que redacta el CCETP y en otros casos al logro de significativos consensos.

La aprobación del Decreto 104/014 y la consecuente derogación del Decreto 308/995 que reguló la oferta privada de educación superior durante 19 años, implicó la apertura de un período de reflexión y propuesta, con intervención de delegados del sector privado, público y el MEC que durante los meses de febrero de 2012 a junio de 2013 trabajaron intensamente en el seno de la Comisión¹⁰ designada a tales efectos y en el CCETP. Con fecha 18 de junio se

9 Según consta en el Anuario Estadístico en el año 2012 las Universidades privadas cuentan con 2,5 matriculados por cada estudiante de 2004 y en los institutos universitarios privados esta relación se eleva a 3,6.

10 La Comisión de trabajo designada por el CCETP para producir una propuesta de modificación del Decreto 308/995 se integró por el Presidente del CCETP Ing. Agr.

da por finalizada la labor del Consejo y se redacta el Dictamen 406/013 que se eleva al Sr. Ministro de Educación y Cultura y posteriormente al Presidente de la República. Finalmente, con fecha 28 de abril de 2014 el Presidente de la República, Sr. José Mujica y el Ministro de Educación y Cultura Dr. Ricardo Ehrlich firman el nuevo decreto de Ordenamiento.

El nuevo Decreto incorpora dos aspectos conceptuales vinculados a la E.S.V. que representan un significativo avance con respecto a la situación anterior. Por un lado señalamos la reconsideración acerca del concepto de “horas reloj” presente en el Decreto 308/995 sustituido por el concepto de “horas-clase y actividades educativas supervisadas” en el nuevo Decreto.

Se entendió que había que avanzar conceptualmente superando la idea acerca del carácter exclusivamente presencial de las clases medido en “horas-reloj” incorporando la dimensión de “horas de clases” y sobre todo el concepto de “actividades educativas supervisadas”. Se posibilita de esta forma una ampliación y sobre todo la diversificación de las opciones metodológicas de enseñanza, afines a la educación terciaria. Esta situación se plasma en variados artículos con la misma concepción de la actividad de los estudiantes en relación a la forma de medirla: “horas de clase y actividades educativas supervisadas”. Se deja abierta la posibilidad que dicha supervisión se lleve a cabo de forma presencial o virtual.

En segundo lugar el Decreto actual incorpora un artículo no presente en el Decreto 308/995 relacionado con la modalidad de enseñanza virtual. A tales efectos especifica en primer término qué se entiende por tal señalando algunas opciones dentro de esa modalidad: *a distancia, semi-presencial o equivalente*. En este tema en particular es necesario señalar que esta inclusión implica sobre todo el reconocimiento de la existencia de una oferta educativa caracterizada por la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fenómeno general al que no escapa la educación terciaria privada de nuestro país. Por ello el nuevo Decreto avanza sustantivamente en tanto no sólo reconoce la existencia

Dra. Cristina Contera

Álvaro Díaz, los Consejeros del CCETP: Ing. Claudio Williman , Dr. Miguel Serna, Dra. Cristina Contera, y la Lic. Andrea López del AES-MEC.

del fenómeno, sino que además establece los parámetros mínimos exigidos para su valoración.

(Modalidades educativas no presenciales). Además de lo establecido en el Art. 13 en caso de existir, en las carreras o asignaturas, una modalidad educativa a distancia, semi - presencial o equivalente, se deberá informar sobre los siguientes aspectos:

1) Docentes encargados de curso y tutores virtuales con capacitación en el dictado de cursos de su especialidad en esta modalidad.

2) Expertos en sistemas de información en condiciones de gestionar la plataforma u otros espacios virtuales donde se alojarán los cursos, y de sostener la tarea de los docentes, tutores y estudiantes, con sistemas de evaluación y seguimiento acorde a cursos virtuales.

3) Entornos virtuales disponibles, accesibles y adecuados al nivel académico. (Decreto 104/14, Art. 14)

Por su parte, la Udelar, incorpora en su Ordenanza de Grado, aprobada en el año 2011 lo siguiente:

4.- Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad.

5.- Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados. (O.G., Capítulo II, Sección I, Artículo 5, Items 4 y 5)

Al recorrer los marcos normativos es posible constatar que las definiciones giran alrededor de la “distancia” o “presencialidad”. En el primer caso las denominaciones aluden a la EaD como sinónimo de la educación en línea o asistida (LGE) o virtuales (O.G.) en tanto existe coincidencia cuando las normas refieren al carácter “semi-presencial” de los cursos -denominación presente en todas-, aunque no se aclara qué se quiere decir con la mención al carácter “equivalente” a un curso semi-presencial mencionado en el artículo 14 del Decreto 104/14.

Destaca en este escenario normativo la formulación del artículo 14 del Decreto 104/14 pues en su enunciado incorpora tres dimensiones para el análisis de las iniciativas: los Docentes y tutores virtuales, los expertos en sistemas de información encargados de la gestión y el apoyo técnico a los cursos, y los entornos virtuales disponibles que no se agotan en las Plataformas disponibles.

En suma es posible afirmar que el país no dispone de una conceptualización más o menos consensuada al respecto, que permita compatibilizar las acciones y por supuesto su posterior regulación. El concepto de “distancia” o “presencialidad” no parecen ser los más adecuados para indicar grados desiguales de incorporación de componentes virtuales o contenidos educativos abiertos a opciones formativas que pueden ser muy parecidas del punto de vista metodológico. Por ello, hemos optado por la denominación *virtual* en este artículo, considerando *grados de virtualidad*. Con esta concepción se ha organizado una instancia inter-institucional en el ÁES/MEC con el objetivo de avanzar en el estudio de la temática a nivel nacional pero con enfoque comparado, iniciativa denominada “*Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV)*” que se describe en la sección siguiente.

4. Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV)

Dado que no se dispone en la actualidad de una iniciativa de alcance nacional que posibilite una mirada global de la presencia y uso de los entornos virtuales de aprendizaje en el ámbito de la educación terciaria, -tanto pública como privada-, se entendió conveniente impulsar desde la Dirección General del ÁES/MEC la creación de un espacio de trabajo inter-institucional y multidisciplinario que posibilitara la participación de académicos de la totalidad de instituciones de educación terciaria interesadas en la temática.

A partir del año 2013 comienzan los trabajos preparatorios que culminan en el año 2014 con la constitución de un equipo de trabajo inter-institucional de carácter académico, que funciona en la órbita de la Dirección General del ÁES. El cometido del mismo es avanzar en la definición de indicadores adecuados para la valoración de experiencias educativas que incluyen total o parcialmente componentes de educación virtual. Se consideró que la estrategia de conformación de un equipo integrado por académicos provenientes de la casi totalidad de

Instituciones de educación terciaria posibilitaría el estudio y tratamiento eficiente de una modalidad educativa en plena expansión para cuya evaluación no disponemos aún de las herramientas adecuadas a nuestro contexto.

Este equipo denominado Grupo Técnico Interinstitucional (GTI) está integrado por representantes de las cuatro Universidades Privadas del país: Universidad ORT, Universidad Católica (UCU) Universidad de Montevideo (UM), Universidad de la Empresa (UDE), las dos Universidades públicas: Universidad de la República (UdelaR) y Universidad Tecnológica (UTECH), la educación terciaria no universitaria dependiente de la ANEP: CFE y CETP/UTU y el Instituto Universitario privado CLAEH.

El GTI ha elaborado el Proyecto de creación del OESV, actualmente radicado en la órbita del AES/MEC y ha avanzado en la definición conceptual de la temática y la formulación de una matriz de indicadores cualitativos –aún no aprobada por el CCETP- en consonancia con lo dispuesto en el artículo 14 del decreto 104/14 actualmente vigente. Esa matriz recupera las tres dimensiones de análisis presentes en el artículo 14 del Decreto 104/14 y las desagrega en indicadores de calidad especificando qué observar en cada caso. Avanza conceptualmente sorteando la identificación general de los cursos en tanto no los clasifica siguiendo los parámetros de “distancia” o “presencialidad” sino que se valora la calidad de los “componentes virtuales de los programas educativos”. Se parte del supuesto que en Uruguay las opciones mayoritarias privilegian el uso educativo de contenidos educativos abiertos que se incorporan a formaciones predominantemente presenciales.

El objetivo principal del OESV es *generar conocimientos y acciones que promuevan el desarrollo del Espacio Terciario de Educación Superior Virtual (ESV) en Uruguay y MERCOSUR, en coordinación con el área de Educación Internacional del AES.*

Se espera contar en el corto plazo con la conformación de una Red de Investigadores promoviendo la cooperación y trabajo conjunto con Observatorios similares de la región MERCOSUR. Se busca asimismo apoyar la creación de Campus Virtuales Regionales (CVR) a nivel nacional y disponer de repositorios y

contenidos educativos abiertos de uso compartido y un sistema de evaluación y seguimiento de proyectos educativos de E.S.V. en educación terciaria. De esta forma se prioriza el aprendizaje y no la transmisión de información y se impulsa un cambio cultural en tanto el contenido abierto abarca no sólo el intercambio de información, sino también el intercambio de prácticas pedagógicas y experiencias.

En este sentido se busca apoyar la constitución de una red de docentes innovadores que respalden el trabajo de construcción del Espacio Virtual de Educación Terciaria de nuestro país e implementar una política de acceso libre a las prácticas educativas que posibilite la mejora de los diseños y de las propuestas de aprendizaje, así como la innovación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la formación de los docentes.

Se trata de una iniciativa pionera en el país, que refuerza la capacidad convocante del MEC y reafirma la convicción acerca de la necesidad de trabajar en conjunto y con mirada integral, aquellas temáticas de alcance e interés general. Con esta iniciativa se concreta en los hechos la idea que concibe al Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET) como un todo y no de forma segmentada, y que entiende las autonomías “conectadas”, como un status de relacionamiento y no de separación.

Se busca reforzar la perspectiva pedagógico-didáctica hoy poco presente en los estudios y abordajes nacionales de la temática en E.S.V., con enfoque interdisciplinario e inter-institucional, de modo de enriquecer la comprensión de los temas involucrados en toda su complejidad y proveer de insumos adecuados para la construcción de una “postura-país” y la definición de políticas de E.S.V. para Uruguay y la región.

En definitiva, la concreción de la iniciativa ministerial denominada “Observatorio de E.S.V.” posibilitará en el mediano plazo avanzar superando brechas inadecuadas, reforzando la mirada integral de la Educación Terciaria (universitaria y no universitaria) , construyendo una “mirada país” sobre una temática que necesariamente será debatida en ámbitos regionales y sobre todo

viabilizará formas nuevas de trabajo cooperativo y solidario entre instituciones que poseen pocas oportunidades de trabajo conjunto.

5. Aperturas

En esta breve síntesis se destacan aspectos de la problemática de la evaluación de la calidad de los componentes virtuales de un programa de estudio en clave local y contexto regional. Uruguay posee un desarrollo propio de la temática y seguramente deberá buscar su propia forma de avanzar en ella. Si bien resulta de interés el enfoque comparativo, no se puede obviar el hecho que en Uruguay el SNET (público y privado) es pequeño y poco articulado. El uso educativo de los entornos virtuales ha seguido derroteros peculiares en cada una de las instituciones que lo integran y no existe aún una perspectiva “país” al respecto. Los avances en torno a la creación de un espacio terciario de E.S.V. en sentido amplio, son aún incipientes. La producción de conocimiento relevante en torno a la problemática de la E.S.V. desde la perspectiva pedagógico-didáctica con enfoque inter-institucional y multidisciplinario se encuentra en una fase inicial. En este contexto podemos afirmar que la creación del “Observatorio de E.S.V.” -iniciativa ministerial pautaada por la apertura, el diálogo y la búsqueda de consensos-, posibilitará en el mediano plazo la creación de conocimiento y la definición de marcos regulatorios de la E.S.V.

Uruguay deberá buscar sus propias alternativas, aquellas que mejor respondan a la realidad y las necesidades nacionales, sin perder de vista el contexto regional, reafirmando la necesidad de trabajar en conjunto en pos de la ampliación de la cobertura acompañada de nuevas formas de acceso al conocimiento y la incorporación de las herramientas propias de la E.S.V.

Se deberá avanzar en la producción de datos fidedignos relacionados con la actual oferta educativa del espacio terciario de E.S.V. tanto en Uruguay como en los países de la región así como la consolidación de una masa crítica de investigadores capaces de desarrollar proyectos interdisciplinarios y aplicados, la revalorización de las prácticas educativas de E.S.V. con énfasis en la formación de los docentes y la definición de marcos regulatorios pertinentes y consensuados.

6. Referencias bibliográficas.

- ADELL SEGURA, J.; CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010) *Los entornos personales de aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En ROIG VILA, R.; FIORUCCI, M. (Eds) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy:Marfil, Roma.
- BARBOZA, L. (2014) *La gestación de una "nueva educación": integración de tecnologías al currículum en el sistema educativo de Uruguay*. En: PRIETO, M. Et al (Ed.) *Aprendizajes, innovaciones y experiencias*. Humboldt International University, Miami. Pp. 518. ISBN 978-0-9915776-1-3
- DURALL, E., GROS, B., MAINA, M., JOHNSON, L. & ADAMS, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017* The New Media Consortium. Austin, Texas. ISBN 978-0-9846601-9-3
- CSE-UdelaR (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*.
- FERNÁNDEZ, J.; ARMELLINI, A. (2002) *La educación superior virtual en Uruguay*. IESALC-UNESCO, Montevideo.
- GRUMBERG, J.; ARMELLINI, A. (2002) *De la presencialidad a la distancia: modelos 15 para la incorporación del e-learning en la Universidad*. En: Cuadernos de investigación educativa. Universidad ORT, Montevideo.
- MARTINEZ LARRECHEA, E.; CHIANCONE, A. (2008) *Educación a distancia en el Uruguay: configuraciones, regulaciones y procesos actuales*. (Págs. 385-412) En: MENA, M.; RAMA, C.; FACUNDO, A. (Comp.) *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD, Virtual Educa, ICDE, Bogotá.
- MEC/DE (2014) *Regulación de la Educación Terciaria Pública*. Decreto 104/14. MEC/DE, Montevideo. Pp. 18 ISBN 978-9974-36-265-9
- MEC (2008) *Ley General de Educación* 18.437 .IMPO, Montevideo. Pp. 56
- RAMA, C. (2015) *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior de América Latina*. Editorial de la Universidad Modular Abierta (UMA), San Salvador, El Salvador, pp. 183 (ISBN 978-9961-943-0-6) (1ª edición)
- RAMA, C. (2012) *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. 1ª edición. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 313. ISBN:9786074506518. 2º edición. Universidad del Caribe, Santo Domingo, República Dominicana, 2013. pp 312. ISBN 978-9945-416-47-3
- RAMA, C. (2011) *Las reingenierías de las universidades a distancia en América Latina*. UNICARIBE - UDUAL. 1 edición. Santo Domingo. Pp. 186. ISBN - 978-9945-416-35-0



Cristina Contera.

Dra. en Educación (JAEM-México) Actualmente Asesora del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay donde coordina el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV). Con amplia actuación y producción en el campo de la Evaluación de la Educación Superior y Educación Superior Virtual con enfoque comparado. Se desempeñó como Coordinadora de la Cátedra UNESCO “Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica” y como Coordinadora Nacional del Departamento Pedagógico. Histórico-Filosófico en el área de la formación de docentes de Uruguay. Ha dictado docencia de grado y posgrado y realizado tutorías de tesis.

Dra. Cristina Contera

Avances en la construcción del referente teórico para la valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) en el contexto universitario.¹

Dra. Rosanna Chacín Amaro (UCV)

roschacin@gmail.com

Dra. Rosa Eugenia Amaro (UCV)

rosant34@gmail.com

Dra. Irama F. García V. (UCV)

irama.garcia@ucv.ve

Dra. Rosanna Chacín Amaro • Dra. Rosa Eugenia Amaro • Dra. Irama F. García V.

Descripción

En este artículo se describen los avances en la construcción de un referente teórico deseable para la caracterización y valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales en el contexto universitario.

Introducción

La evaluación en el ámbito educativo, representa un acto de valoración de los procesos y productos derivados de nuestra acción pedagógica. En tal sentido, se trata de una de las actividades que forman parte del proceso didáctico. Aún cuando varíe el escenario o modalidad de desarrollo de la acción educativa, el docente enfrenta los compromisos evaluativos con acciones más o menos comunes, ajustándose a las características propias de cada uno, como es el caso de la formación a distancia basada en la virtualidad.

1 Este artículo representa un avance del proyecto de investigación PG-07-8765-2013/1 financiado por el CDCH de la UCV y enmarcado en la línea de investigación Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas que utilizan tecnologías de la comunicación e información, adscrita al CIES-Educación y al Doctorado en Humanidades de la UCV.

Desde esta perspectiva, y en concordancia con los principios del aprendizaje constructivista, significativo y colaborativo, ideales en todo proceso de formación virtual, se discute en este artículo una aproximación teórica que servirá de base para la construcción y validación de un referente teórico que permita efectuar la valoración de prácticas evaluativas en escenarios virtuales, a objeto de potenciar fortalezas y superar debilidades detectadas. En tal sentido, el artículo se estructura en dos apartados. En el primero, se describe la situación objeto de estudio, la necesidad de abordar el problema y se justifica su importancia atendiendo a la pertinencia contextual y temporal de la temática, así como la relevancia teórica.

En el segundo apartado, nos aproximamos al marco teórico que respalda la propuesta de construcción del referente, y en él se presentan algunos antecedentes que sirven de soporte en tanto que representan avances en el abordaje de la temática, con lo cuál se desarrollan algunos aspectos conceptuales que se desprenden del tema objeto de estudio. Esto es, la práctica evaluativa en el contexto universitario, la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, y la construcción del referente teórico deseable.

Situación objeto de estudio

La evaluación en cualquiera de sus escenarios, forma parte de la actividad cotidiana en las prácticas pedagógicas e implica un acto valorativo y por lo tanto, requiere sistematización y rigurosidad. Sin embargo, muchas veces se restringe a procesos de control de los aprendizajes y considera exclusivamente sus resultados, lo cual resulta muy evidente en los cursos convencionales/presenciales, según se plantea en una investigación desarrollada por Amaro, Cadenas y Altuve (2008), probablemente, por desconocimiento de otras concepciones más coherentes con enfoques didácticos actualizados y escasa formación específica en el área.

De esta manera, la situación evaluativa, que ya representa innumerables desafíos y suele evidenciar grandes debilidades y vicios en la presencialidad, constituye un aspecto a atender con cuidado en los escenarios de formación virtual, donde se crea, una “verdadera comunidad de personas” que acceden e interactúan con propósitos de aprendizaje. Estas comunidades, según Barberá y Badia, (2005) presentan las siguientes características:

1. Es una organización menos definida desde el punto de vista temporal y espacial.
2. Se basa en la utilización más intensiva de las TIC.
3. Exige una planificación y diseño del proceso de aprendizaje más guiada en sus aspectos globales.
4. Desarrolla contenidos de aprendizaje apoyados con mayor base tecnológica.
5. La interacción social se basa en la telemática.
6. Contempla el desarrollo de las actividades de aprendizaje más centrado en el alumnado.

Así, el escenario virtual constituye el espacio donde ocurre la instrucción, la cual debe ser cuidadosamente diseñada considerando todos los componentes didácticos que forman parte de ella. En la actualidad estos escenarios se conciben como una valiosa alternativa al servicio de la formación, que conjuga o debe conjugar armónicamente lo tecnológico, lo disciplinar y lo didáctico.

Estos ambientes virtuales requieren también nuevas alternativas de evaluación, sin embargo, a pesar de las bondades que a esta modalidad se le atribuyen y que muchos de nosotros hemos vivenciado, se ha desarrollado una gran cantidad de experiencias de carácter virtual en las que se traslada la práctica evaluativa presencial, con sus fortalezas y sus debilidades, muchas veces sin desarrollar los ajustes de contextualización necesarios y, peor aún, sin hacer un uso eficiente de las distintas herramientas que ofrece esta modalidad. Este tipo de prácticas sucede no sólo por la escasa preparación didáctica, sino también por la débil formación referida a la modalidad, de quienes la gestionan.

Consecuentemente, es común que la práctica evaluativa en los escenarios virtuales presente las siguientes situaciones:

- Se utilizan los patrones de la presencialidad, desaprovechando las posibilidades que brinda la modalidad virtual.
- Escasa formación sobre la naturaleza de la modalidad virtual, sumado a enfoques pedagógicos desactualizados.

- Desconocimiento de las posibilidades, recursos y herramientas tecnológicas disponibles en la red para evaluar en escenarios virtuales.
- Enfoque medicional muy arraigado en el docente tradicional descuidando otros rasgos que permiten una visión más integral de la evaluación del aprendizaje.
- Excesivo peso que se le asigna a la evaluación sumativa, desconsiderando la evaluación con propósitos formativos, especialmente con enfoques autoevaluativo y coevaluativo, fundamentales en entornos virtuales de formación.

Concebida así, en la práctica evaluativa se desaprovechan las potencialidades que ofrece la virtualidad desde una perspectiva educativa, como aliada del docente y del propio estudiante, por lo que resulta imperativo valorarla desde el punto de vista didáctico, para determinar si realmente cumple con las condiciones necesarias que garantizan una formación o servicio de calidad, con miras a introducir las mejoras que resulten pertinentes.

Los problemas antes señalados justifican el interés en lo que se ha denominado “evaluación alternativa” como producto de la insatisfacción ante los procedimientos tradicionales de evaluación en los distintos escenarios educativos. La práctica evaluativa ha sido siempre una de las actividades didácticas más controversiales, tanto para el docente como para el estudiante. Sin embargo, es un hecho que el docente en entornos virtuales, enfrenta los compromisos evaluativos tal como lo haría en sistemas presenciales, pero ajustando esta actividad a las características propias de la modalidad.

Desde esta perspectiva, y en concordancia con los principios del aprendizaje (socioconstructivista, significativo, situacional y colaborativo) ideales en todo proceso de formación universitaria y específicamente (más no exclusivamente) en escenarios virtuales, resulta fundamental analizar las prácticas evaluativas que se vienen implementando como parte del proceso de legitimación y valoración de éstos. Así, resulta importante analizar más que las actividades evaluativas que se aplican, las concepciones y creencias evaluativas y pedagógicas que las soportan.

En este sentido, se asume la investigación como una exploración de fondo que, aún cuando se delimita a la práctica evaluativa, tendrá implicaciones en la práctica didáctica en general en tanto la evaluación representa un elemento más de la acción pedagógica. Como etapa inicial, nos planteamos construir un referente teórico deseable, a partir del cual se derivan las categorías necesarias para llevar a cabo el estudio exploratorio antes referido, siempre focalizando las experiencias evaluativas que se desarrollan en el ámbito universitario en el nivel de pregrado, específicamente en algunas Escuelas de la Universidad Central de Venezuela (UCV), con el ánimo de ofrecer alternativas orientadas a su optimización y potenciación, a partir de la detección de necesidades de formación de los docentes comprometidos con el desarrollo de procesos educativos desde la virtualidad.

Tal como lo plantea Camperos (2012) “Evaluar supone siempre un proceso de comparación entre lo que se evalúa y un referente, patrón deseable, modelo de la situación que se está evaluando, éste último permite al evaluador pronunciarse y valorar o estimar si el objeto y situación a evaluar calza o no en ese patrón” (p.31). En tal sentido, la construcción de este referente teórico, constituye la fase inicial de aproximación al propio objeto de estudio, ya que permitirá efectuar las valoraciones necesarias para la toma de decisiones posterior, en tanto representa en sí mismo el referente de comparación o ideal.

De acuerdo con lo expuesto, se considera que el estudio, tiene pertinencia desde el punto de vista contextual, en virtud de que podría contribuir a los propósitos del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV), específicamente en lo relacionado con las políticas de formación y actualización docente, en tanto que podría proveer información importante sobre la caracterización de la práctica evaluativa que vienen desarrollando los docentes en sus cursos alojados en el campus virtual de esta universidad. De igual manera, contribuye con las políticas a adoptar en pro de la calidad, el control, el seguimiento y la evaluación de las experiencias institucionales de enseñanza a distancia basada en la virtualidad, puesto que, a partir de los resultados de este estudio, se generan indicadores de calidad asociados a la función docente evaluativa.

En tal sentido, como una etapa necesaria y previa a la valoración de la práctica evaluativa del docente universitario -en nuestro caso de la UCV- nos planteamos construir un referente teórico deseable para la caracterización, fundamentación y valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en el pregrado de la UCV, a fin de detectar las necesidades de formación en el área evaluativa.

Aspectos teóricos conceptuales

Algunas investigaciones consultadas que se comentan a continuación, dan cuenta de la necesidad de abordar el estudio de las prácticas evaluativas en la virtualidad, toda vez que se trata de un componente indispensable para acreditar el aprendizaje y estimar la calidad del proceso.

Colmenares (2007), reporta los resultados de una investigación sobre “Prácticas Evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje” con el propósito de contribuir a la formación de los docentes y propiciar prácticas de autoevaluación y coevaluación, orientadas por la perspectiva denominada Evaluación Formadora. Se diseñó un programa de evaluación, dirigido a un grupo de 20 docentes, se empleó la metodología de la investigación acción y las técnicas utilizadas fueron la observación, grupos focales y análisis de registros. Entre las conclusiones se destacan los cambios significativos en las concepciones de la evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales que tenían los docentes y se logró la participación de todos en la construcción de una nueva visión sobre la evaluación en estos escenarios.

El trabajo desarrollado por Bautista y otros (2008), resulta valioso para la presente investigación, en virtud de que los autores identificaron ciertos mitos o creencias vinculadas a la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en docentes, destacando la conveniencia de abordar programas orientados a las debilidades conceptuales que se reflejan en la práctica docente desarrollados en los escenarios virtuales.

De igual manera, resultan interesantes los aportes de Capacho (2011), quien sugiere la necesidad de hacer adaptaciones a los modelos evaluativos

para la virtualidad, como parte del resultado de investigaciones efectuadas con el propósito de “garantizar la efectividad del aprendizaje del alumno en espacios de formación virtual” (p.1).

Más recientemente, Amaro, Brioli y García (2013), desarrollaron una investigación en la que se analizaron experiencias de formación virtual desarrolladas en la UCV, a fin de valorar las competencias del docente universitario en esta modalidad. En esta investigación se concluyó que una de las debilidades presentadas en el componente didáctico de las competencias estudiadas se circunscribe al ámbito de la evaluación y por tanto resaltan la necesidad de profundizar en indagaciones específicas sobre el área evaluativa que permita ofrecer el apoyo formativo en las áreas detectadas como debilidad.

De acuerdo con Monereo (2014), los cambios importantes que han ocurrido en la educación, no se han expresado en la evaluación, dado que se sigue evaluando de forma sumativa, aunque reconoce que ahora se incorporan los escenarios reales dando lugar a “evaluaciones realísticas” para, a partir de ahí, reconocer los aprendizajes alcanzados por los alumnos, tanto en educación básica como la universitaria en la cual se contextualiza esta investigación.

Como puede apreciarse, aunque se han hecho propuestas interesantes como la necesidad de favorecer la reflexión sobre las concepciones del docente con respecto a su práctica evaluativa, algunas tendencias como la evaluación formadora y dentro de ésta la autoevaluación y la coevaluación, así como las llamadas prácticas alternativas y evaluaciones realísticas, preocupa que aún se mantengan los vicios de los modelos evaluativos convencionales.

La práctica evaluativa en el contexto universitario.

La evaluación constituye uno de los componentes didácticos que tiene grandes implicaciones en la vida de los estudiantes. Si la pretensión es favorecer la formación integral de los educandos, la evaluación debe -en consecuencia- concebirse y diseñarse de modo tal que responda a esta intención, considerando desde el punto de vista curricular los distintos saberes. En concordancia con los planteamientos de Moreno (2011), en el contexto universitario:

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos (p.125).

Sin duda, los esfuerzos en este nivel de formación deben encaminarse a favorecer la evaluación formativa con un enfoque prospectivo más que retrospectivo, con la búsqueda de alternativas de mejoramiento continuo, pero reconociendo que ésta debe complementarse con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa según los propósitos que se pretendan.

Lo antes señalado supone la conveniencia de emplear una variedad de estrategias e instrumentos, sobre todo si se admite que debemos -aunque es una tarea ardua- valorar la complejidad del aprendizaje logrado, que incluye no sólo la adquisición y transformación de saberes disciplinares, sino el logro de competencias que permitan al sujeto intervenir en la solución de problemas muy próximos al ámbito laboral en el cual se incorporará. Al respecto, Chacin (2014) expresa que en su acepción más actualizada, la evaluación de los aprendizajes se concibe como:

...el proceso de búsqueda de evidencias sobre conocimiento, habilidades o actitudes (saber, ser y hacer) de los participantes, con el objeto de efectuar la valoración, al compararlas con un ideal previamente definido y que suele estar descrito, de manera general, en las competencias u objetivos instruccionales del programa de formación. (p 139)

En esta misma línea se sitúa Niremborg y otros (2000), al exponer que la evaluación implica juicios de valor y otros ámbitos de acción:

...es una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (P. 13)

En tal sentido, la bibliografía especializada coincide en la importancia que tiene el proceso de evaluación de aprendizajes, en tanto que esta actividad del proceso didáctico reporta insumos indispensables al momento de valorar la calidad de la educación brindada y los aprendizajes logrados.

La evaluación de los aprendizajes en los ambientes virtuales

Al referirnos a los EVEA, la situación no dista de lo esperado en la presencialidad. Tal como ya ha sido referido, la evaluación de los aprendizajes comprende una serie de cualidades y acciones comunes en cualquier modalidad que se desarrolle. Parte de un sistema de creencias y concepciones que posee el docente con respecto a lo que asume como enseñanza y aprendizaje, para operativizar decisiones prácticas ajustadas a cada contexto. Del Moral y Villalustre (2013), plantean que

La evaluación en los entornos virtuales implica un proceso de carácter sistémico que obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su acción formativa. Se precisa seleccionar estrategias y herramientas operativas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes. La identificación de indicadores de medida del rendimiento académico o de las competencias desarrolladas por los estudiantes deben necesariamente responder a la perfecta adecuación y coherencia establecidas entre los objetivos o competencias a alcanzar con la asignatura y las actividades propuestas para ello.(p.5)

De tal manera que, se asume como componente de base, la concepción o modelo pedagógico que adopta el docente, en virtud de la influencia determinante que esta tiene sobre cada una de sus decisiones y acciones. Vale destacar que la evaluación, a pesar de ser el componente menos popular (para los estudiantes principalmente) es o debería ser nuestro mejor aliado educativo. La evaluación concebida como proceso continuo y permanente, nos permite ir verificando los avances y el desarrollo de los aprendizajes, tanto a los docentes como a los propios participantes. De esta manera, la actividad evaluativa debe ser asumida como una acción más del proceso didáctico y no como una actividad de control y sanción para los estudiantes. Esto implica la necesaria participación activa del estudiante en el proceso evaluativo y la combinación de distintas modalidades que se conocen como la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Al referirse a las modalidades, se comparte lo señalado por Bautista y otros (2008) en cuanto a que el medio no hace que la evaluación sea mejor o peor. Lo realmente importante es que la evaluación esté referenciado teóricamente y que su diseño sea adecuada y coherente. Sin embargo, en los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, la concepción de la evaluación asumida por Chacín (ob. cit.) resulta pertinente y de gran relevancia en tanto que hace más factible el seguimiento continuo y permanente del proceso de aprendizaje de cada participante a través de recursos como archivos electrónicos, e-portafolio, historial de participación en línea, etc. que permiten registrar las evidencias de dicho proceso. En esta línea se sitúa García y otros (2000) quienes aseguran que “La teleformación permite la posibilidad de realizar un seguimiento individualizado muy profundo del nivel de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los alumnos” (p.113).

De esta manera, se empiezan a perfilar elementos clave para la caracterización de un referente que permita caracterizar, fundamentar y valorar la práctica evaluativa en el marco de la formación virtual en el contexto universitario.

La construcción del referente teórico deseable

Tomando como base la revisión teórica que antecede, se asume un modelo pedagógico de la práctica evaluativa en la virtualidad, que se apoya en una concepción de la educación a distancia como una modalidad de la educación formal en la cual el proceso educativo se desarrolla través de plataformas virtuales.

Abarca una dimensión teórica y una dimensión operativa. La primera involucra como elemento de base, las concepciones que sostiene el docente de la didáctica medial, con las debidas implicaciones en sus ideas acerca del aprendizaje, la enseñanza y sus componentes (entre ellos, la evaluación), y la comunicación.

Esta dimensión dará soporte a cada una de las decisiones que se toman en la dimensión operativa. A partir de aquí, es imperativo que el docente reflexione sobre sus creencias en torno a lo que él considera su práctica evaluativa, toda vez que éstas se proyectan en la acción. En este sentido, se comparten los

planteamientos de Del Moral y Villalustre (2013), al señalar que la evaluación en entornos virtuales obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su práctica formativa, así como sus creencias en torno a la evaluación.

En esta misma línea parece situarse Iturrioz (2013), quien en alusión a su experiencia, plantea que “la evaluación se sustenta en algunas creencias que distan de favorecer los rasgos no convencionales que asume la virtualidad” (p.1), lo cual supone por parte del docente, reflexionar acerca de sus propias creencias, en virtud de que éstas se proyectan en la práctica que lleva a cabo impactando -positiva o negativamente- la intencionalidad educativa.

En concordancia con lo anterior, la evaluación en escenarios virtuales, debe guardar correspondencia con los fundamentos teóricos de la didáctica medial, responsable de la creación de entornos de aprendizaje y nuevos ámbitos de experiencias y competencia, desde una visión de la formación permanente (Sevillano, 2002) y los procesos involucrados: la enseñanza, la comunicación y el aprendizaje en los entornos virtuales.

En esta dimensión se caracteriza la enseñanza como un sistema tecnológico de comunicación multicrónica, que se apoya en el uso de recursos tecnológicos que sirven de soporte a la facilitación o tutoría para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Resulta pertinente los planeamientos de Ardizzone y Rivoltella (2007), quienes enfatizan la importancia de la organización de la facilitación, cuidando las etapas de preparación del “aula” y de evolución del proceso, los “ritmos”, esto es la gradualidad (para evitar sobrecargar al participante), la recursividad (aprovechando la riqueza de los ambientes) y los cambios o las aceleraciones imprevistas. La evaluación es uno de los componentes instruccionales implicados en la enseñanza, en tanto brinda insumos que dan fé del cumplimiento de tal organización.

Como puede inferirse, la comunicación se perfila como un encuentro dialógico y multicrónico entre los agentes involucrados y se garantiza la interactividad a través de las redes tecnológicas. De esta manera, uno de los aspectos más importantes del acto evaluativo es el intercambio dialógico que

se deriva de esta. La acción verdaderamente formadora de la evaluación, se construye en la comunicación de los resultados acompañados de la mediación necesaria para superar obstáculos o debilidades detectadas. De esta manera, la evaluación se asume como un proceso continuo y formativo.

Específicamente, la evaluación se realiza con base en los aprendizajes esperados, por lo que resulta igualmente importante que el docente logre caracterizar el aprendizaje que se desea valorar, a fin de garantizar la pertinencia de las decisiones evaluativas que se tomen. Dichos aprendizajes están expresados en los objetivos o competencias del curso y pueden ser: reproductivos o productivos. Así, los aprendizajes reproductivos, representan el más básico nivel de logro y son llamados también convergentes, por cuanto no se esperan respuestas o productos diferentes en las actividades evaluativas de los participantes. En la evaluación de este tipo de aprendizajes, interesa verificar la comprensión y memorización de los aspectos teóricos abordados en el curso. Suele basarse en los aspectos básicos o nociones fundamentales del tópico que se está desarrollando (Chacín, 2014).

Por su parte, los aprendizajes productivos se ubican en un alto nivel de significatividad, requiriendo del estudiante la valoración o la construcción de nuevas ideas, etc. Estos aprendizajes también son llamados divergentes, debido a que las respuestas o productos esperados, no los encuentra el estudiante en los materiales de clase, los debe desarrollar por sí mismo con base en las nociones fundamentales trabajadas. La producción de cada alumno será diferente y por tanto, las actividades evaluativas deben ser abiertas, flexibles y tienen que representar el reto o la invitación a producir.

La caracterización de los aprendizajes a evaluar, permitirá seleccionar la estrategia más pertinente: concisa y puntual para los aprendizajes reproductivos; y abierta y retadora para los aprendizajes productivos. Al tiempo que se garantiza la adecuación de esta decisión con la concepción de aprendizaje asumida. En tal sentido, la evaluación de la práctica evaluativa, requiere incorporar categorías de valoración de la estrategia seleccionada en términos de su pertinencia (al tipo de

aprendizaje) y adecuación a la concepción de aprendizaje ajustada al nivel y a la modalidad.

De igual manera, en correspondencia con la concepción de evaluación permanente y dialógica, resulta fundamental que el docente contemple la combinación de estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, focalizando la evaluación formativa y el logro de conocimientos, habilidades y metacompetencias, ésta última, según Ardizzone y Rivoltella (2007), correspondiente a la inteligencia intrapersonal.

Por otra parte, la evaluación en los EVEA recurre a una diversidad de herramientas tecnológicas y funcionales desde el punto de vista didáctico, especialmente ajustadas a las actividades evaluativas requeridas para el logro de los aprendizajes esperados. En la actualidad el docente cuenta con múltiples herramientas tecnológicas que resultan de provecho en la evaluación. Lo fundamental en este caso, es discriminar las potencialidades y debilidades que presenta cada una de ellas en las distintas situaciones evaluativas. Por ello, las decisiones referidas al tipo de herramienta a utilizar para evaluar deben responder a la propia concepción evaluativa, al tipo de aprendizaje a valorar (productivo o reproductivo) y a las características del grupo.

Finalmente, resulta necesario prever las características y procedimientos para comunicar a los discentes los resultados y sobre todo proporcionarles retroalimentación permanente como parte de la implementación del proceso evaluativo. Al respecto, resulta de mucha ayuda la rúbrica como instrumento de registro y comunicación de los resultados.

En la figura siguiente, se resumen los planteamientos antes señalados del modelo pedagógico que consideramos esenciales en un referente teórico sobre el proceso evaluativo, a partir de la sistematización de nuestra experiencia y la revisión de la literatura especializada.



Figura 2. El aprendizaje en el contexto universitario. De R. Amaro, C. Brioli e I. García (2013). Competencias del Docente Universitario para Enseñanza en Entornos Virtuales. .En Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales por A Martínez y N Hernández (compiladores). pp 151-182.

Como puede apreciarse, la concepción que se asume del aprendizaje en concordancia con el modelo pedagógico que le sirve de referente, permite derivar coherentemente, los rasgos de la evaluación que se deben garantizar en la práctica evaluativa en los escenarios virtuales universitarios incluso presenciales.

Si se coincide en el modelo pedagógico antes señalado (figura 1) y en los rasgos del aprendizaje (figura 2) que se deben favorecer en el contexto universitario, la evaluación en la virtualidad tendría -en consecuencia- que garantizar su presencia (para una descripción más extensa de los rasgos que definen el aprendizaje, véase Brioli, Amaro y García, 2011).

A modo de ejemplo, en la figura anterior se ha considerado la autorregulación como una característica importante, según la cual, un estudiante debe tener sus propias estrategias sistemáticas que le permitan lograr y autovalorar (metacognición) sus aprendizajes, es por ello que se asume conjuntamente con el planteamiento de Del Moral y Villalustre (2013) que:

Una evaluación positiva en prácticas formativas virtuales implica un proceso de autorregulación del aprendizaje, es decir que los estudiantes adopten técnicas y estrategias apropiadas y sistemáticas para seguir el ritmo y cumplir el calendario de entrega de actividades y participación en las dinámicas contempladas (p. 3)

Por otra parte, hay que considerar que la evaluación en estos escenarios debe ser (Domingo, J., 2009): permanente, a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, diagnóstica, de retroalimentación continua; formativa; personalizada haciendo posible la valoración de logros personales; participativa, favoreciendo la intervención de los sujetos que participan en el proceso para reconocer otras perspectivas sobre el proceso; consensuada, permitiendo propuestas o reformulación de los criterios de evaluación para los procesos de autoevaluación y coevaluación; con base en criterios, como referentes válidos y confiables para emitir juicios de valor .

No obstante se ha hecho referencia a un modelo deseable para caracterizar, fundamentar y valorar la práctica evaluativa en ambientes virtuales, conjuntamente con Iturrioz (2013), creemos que “Los conceptos y fundamentos que rigen para pensar las prácticas evaluativas en la modalidad presencial, rigen también para la evaluación virtual” (p.6). Por otra parte, las prácticas evaluativas cambian en la medida en que cambian las concepciones teóricas que las sustentan independientemente de los escenarios, lo que refuerza la importancia de reflexionar sobre el modelo pedagógico que explícita o implícitamente se sustenta y orienta la acción docente, sea ésta presencial o virtual.

Referencias Bibliográficas

- Amaro de Chacín, Rosa; Cadenas, Marjorie y Altuve, Jorge (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía* [online]. Vol.29, n.85, pp. 215-244.
- Amaro Rosa, Brioli Carmen e Irama García (2013). *Competencias del Docente Universitario para Enseñanza en Entornos Virtuales*. En *El Aprendizaje en el Contexto Universitario*. En *Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales* por A Martínez y N Hernández (compiladores). pp 151-182.
- Ardizzone, Paolo & Rivoltella, Pier Cesare (2007). *Didáctica para e-learning: métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. (A. Requena López y L. Carlucci, Trads.). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe. 181 pp.
- Bautista, Guillermo; Federico Borges y Anna Forés (2008) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Narcea.

- Barberà, Elena. y Badia, Toni (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - N.º2 / www.uoc.edu/rusc
- Brioli, Carmen.; Amaro, Rosa. y García, Irama. (2011). *Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional y valoración de la enseñanza universitaria en entornos virtuales*. En docencia Universitaria, volumen XII, N°2. Caracas, Venezuela.
- Camperos, Mercedes. (2012) *El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos*. Caracas, Lugar Común: Cooperativa Editorial.
- Chacin, Rosanna (2014) ¿Cómo Evaluar en el Aula Virtual? En Amaro, R, y Martínez A. (Cords.) *Diseño y Tutoría Virtual* (pp. 137-158). Ediciones del Fondo Editorial de la FHE de la UCV. Caracas, Venezuela.
- Colmenares, Ana (2007). *Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 44/6. EDITA Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Del Moral Pérez, Ma Esther y Lourdes Villalustre Martínez (2013). *E-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias*. Ponencia presentada en IV Jornadas Internacionales de campus virtuales. Palma, España
- Domingo, J., (2009) *E-learning-inclusivo (evaluación y su fundamentación)* <http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-evaluacion>-Citado por Ramon R. Abarca Fernández (2009) Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales. <http://es.slideshare.net/florsantanamota/prop-evalavirt>
- García, Carlos; Puente, David y Ballesteros, Miguel Ángel (2000). *E-learning Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.com
- Iturrioz, Graciela (2013). *Tensiones y preocupaciones sobre la evaluación virtual* http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t205.pdf
- Monereo, Carlos (2014). *Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos*. Blog Educativo y TIC – entrevista 28/8/2014.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. Revista Perspectiva educacional . Vol.50 n°2. Pp.26-54 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Cuajimalpa. México
- Nirenberg, Olga; y otros (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sevillano, María Luisa (2002). *La formación en competencias mediales: urgencias a la didáctica*. En Enseñanza, 20, 159-174. España.



Rosanna Chacín Amaro.

Profesora Agregado a D.Ex UCV. Doctorado en Educación, mención Mediación Pedagógica (Universidad La Salle de Costa Rica). M.Sc. en Evaluación de la Educación (UCV). Licenciada en Educación, mención Tecnología Educativa (UCV). Con Diplomado en Pedagogía Compleja (Multiversidad Real Edgar Morin). Con formación en administración de cursos en línea. Docente de pre y postgrado (presencial y a distancia). Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos en libros y revistas especializadas. Con certificado RNII-Programa Estimulo a la Investigación.

Dra. Rosanna Chacín Amaro • Dra. Rosa Eugenia Amaro • Dra. Iamara F. García V.



Rosa E. Amaro de Chacín

Profesora Titular a D.Ex UCV. Doctorado en Ciencias de la Educación (UNED-España). M.Sc. en Educación Superior (USB), M.Sc. en Tecnología Educativa (Salamanca_OEI, España), Especialista en Formación Virtual y Educación a Distancia y Licenciada en Educación. Docente de pre y postgrado (presencial y a distancia). Ponente en eventos nacionales e internacionales. RNII-Programa Estímulo a la Investigación. Orden José María Vargas en su 2da. Clase, Orden de 27 de Junio, 2da. Clase, Premio “Educador Venezolano, Mención Educación Superior” (Fundación Humboldt).

Dra. Rosanna Chacín Amaro • Dra. Rosa Eugenia Amaro • Dra. Ianna F. García V.



Irama F. García V.

Prof. Asociada Facultad de Odontología (UCV). Doctora en Educación, Mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia (NOVA, Southeastern University, USA); MSc en Educación, Mención Orientación (UCV); Lic. en Educación, (UCV). Coordinadora de EaD (Facultad de Odontología); Miembro del Comité Académico del Doctorado (Facultad de Odontología) y Coordinadora de los Programas de Especialización y Maestría en Educación (FHE). Fundadora de la Asociación Venezolana de EaD (AVED), Presidenta 2006-2008, 2008-2010 y Vicepres. 2010-2012. Orden José María Vargas en su 2da. Clase. Orden Andrés Bello en su 3era. Clase.

Dra. Rosanna Chacín Amaro • Dra. Rosa Eugenia Amaro • Dra. Irama F. García V.

Índice

Introducción

Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia

Avaliação Externa de Cursos de Graduação a Distância: Análise dos Indicadores do MEC

Educación Virtual, un Reto para la Acreditación y el Aseguramiento de Calidad en Centroamérica

“Algunas reflexiones para la construcción de una regulación específica para el aprendizaje a distancia y en línea en el Ecuador”

Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia

La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México

La Acreditación de Programas Académicos en la Educación Superior Virtual y a Distancia: Algunos Problemas Frecuentes para una Evaluación Exitosa

La Evaluación de la Educación a Distancia en El Perú

Las evaluaciones de la educación a distancia en Puerto Rico: Avanzando, poco a poco

“Un modelo posible de evaluación de la calidad en educación a distancia. Estrategia y análisis de resultados”

Evaluación de la Educación Superior Virtual en Uruguay: Situación Actual y Perspectivas

Avances en la construcción del referente teórico para la valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) en el contexto universitario.

Biografías



Claudio Rama



**Dênia Falcão de
Bittencourt**



Jucimara Roesler



Juliana da Silva Dias



**Esteban Arias
Monge**



**Cecilia Alexandra
Santana**



**Maria Josefa Rubio
Gómez.**



**Dr. Francisco
Cervantes Perez**



**Ana Ma. Bañuelos
Márquez**



**Francisco Javier
Chávez Maciel**



**Dr. José Pedro
Rocha Reyes**



Eduardo Ávalos Lira



**Adriana
Margarita Meza**



**Henry Chero
Valdivieso**



Dr. Juan Meléndez



**Magdalena Cruz
Benzán**



Cristina Contera.



**Rosanna Chacín
Amaro.**



**Rosa E. Amaro de
Chacín**



Irama F. García V.

ISBN-13: 978-9942-08-724-9



9 789942 087249