



DOCTORADO EN EDUCACIÓN: ESCUELA, LENGUA Y SOCIEDAD

**CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA.
*UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD***

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

ADRIANA MILENA MORA BOTINA

Dirigida por:

Dr. JON ALTUNA URDIN

Dr. LUIS MARIA NAYA

2019

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| 1. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO..... | 27 |
| 1.1. Antecedentes y estado en cuestión | 27 |
| 2. LA UNIVERSIDAD Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES | 39 |
| 2.1. Transformaciones históricas de la universidad..... | 40 |
| 2.1.1. La Universidad en la Edad Media..... | 40 |
| 2.1.2. La Universidad en el Renacimiento..... | 42 |
| 2.1.3. La Universidad en la Ilustración..... | 43 |
| 2.1.4. La universidad del siglo XIX y los modelos: francés, alemán y británico. 44 | |
| 2.1.5. La Universidad norteamericana y latinoamericana del siglo XX..... | 47 |
| 2.2. Escenario actual de la Universidad del siglo XXI..... | 50 |
| 2.3. La globalización y su incidencia en el rumbo de la universidad..... | 52 |
| 2.3.1. Las dinámicas actuales de la educación superior..... | 54 |
| 2.4. Las propuestas de los organismos internacionales en materia de educación superior | 57 |
| 2.4.1. La educación superior desde la Unesco..... | 58 |
| 2.4.2. La educación superior desde las Instituciones Financieras Internacionales..... | 62 |
| 2.5. La educación superior a distancia, una apuesta para la transformación social: entre la educación inclusiva o la transnacionalización del servicio educativo..... | 65 |
| 2.5.1. Educación superior a distancia una apuesta por la inclusión social educativa..... | 65 |
| 2.5.2. La educación a distancia y la transnacionalización del servicio educativo. 68 | |
| 3. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD | 73 |
| 3.1. Origen del concepto calidad..... | 75 |
| 3.2. Calidad para la educación superior..... | 78 |
| 3.2.1. Definiciones de calidad en la Educación Superior..... | 80 |
| 3.2.2. Los conceptos de calidad para la educación promovidos desde la UNESCO..... | 86 |
| 3.2.3. Características para definir la calidad en la Educación Superior..... | 89 |
| 3.3. Mecanismos de aseguramiento de la calidad en la ES | 94 |
| 3.3.1. La calidad y evaluación en la educación superior..... | 96 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.3.2. | La acreditación de la calidad en la Educación Superior. | 98 |
| 3.3.3. | Los rankings, la imagen de la calidad en Educación Superior..... | 110 |
| 3.3.4. | Críticas a los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior..... | 122 |
| 3.4. | La calidad en la educación a distancia | 124 |
| 3.4.1. | Discusiones sobre la evaluación y acreditación en la ES a distancia.. | 125 |
| 3.4.2. | Modelos de evaluación para la acreditación de la EAD. | 129 |
| 4. | EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA | 135 |
| 4.1. | Una realidad de inequidad..... | 136 |
| 4.2. | El papel de la educación superior en la situación de desigualdad mundial | 139 |
| 4.3. | Aportes conceptuales a la comprensión del concepto de equidad educativa | 141 |
| 4.4. | Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencias: John Rawls | 143 |
| 4.5. | El enfoque de las capacidades y libertades de Amartya Sen..... | 146 |
| 4.6. | Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades | 148 |
| 4.7. | Acciones afirmativas como estrategia de compensación ante la inequidad social | 152 |
| 4.7.1. | Las acciones afirmativas en la educación superior. | 155 |
| 4.8. | La equidad en el discurso de la calidad de la ES a distancia..... | 157 |
| 4.8.1. | Dimensiones de equidad en la educación..... | 158 |
| 5. | MARCO METODOLÓGICO | 165 |
| 5.1. | Naturaleza, enfoque y nivel de investigación..... | 167 |
| 5.2. | Preguntas de investigación | 168 |
| 5.3. | Objetivo de investigación | 168 |
| 5.3.1. | Objetivo general..... | 168 |
| 5.3.2. | Objetivos específicos | 168 |
| 5.4. | Diseño de Investigación | 169 |
| 5.4.1. | Población y muestra. | 170 |
| 5.4.2. | Caracterización de la muestra. | 171 |
| 5.5. | Recolección y análisis de información | 172 |
| 5.5.1. | Recolección y análisis de datos cualitativos. | 173 |
| 5.5.2. | Recolección de datos cuantitativos. | 176 |
| 5.6. | Procesamiento y análisis de la información datos cuantitativos | 180 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5.7 | Calidad de la investigación..... | 184 |
| 5.7.1 | Calidad para métodos cualitativos. | 185 |
| 5.7.2 | Calidad para métodos cuantitativos. | 186 |
| 6. | RESULTADOS | 189 |
| 6.1 | Modelos de acreditación de la calidad a distancia para Brasil, Ecuador y Colombia | 190 |
| 6.1.1 | Aseguramiento de la calidad en Brasil..... | 191 |
| 6.1.2 | Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Ecuador... 208 | |
| 6.1.2.3 | <i>Diferencias entre los modelos de acreditación para programas a distancia y presencial.</i> | 218 |
| 6.1.3 | Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Colombia.219 | |
| 6.1.4 | Comparación de los modelos de evaluación para IES. | 230 |
| 6.1.5 | Análisis de los modelos de acreditación de Brasil, Ecuador y Colombia en relación a la existencia de estándares e indicadores que verifiquen la calidad en función de la equidad educativa..... | 232 |
| 6.1.5.4 | <i>Percepción sobre los modelos de aseguramiento de la calidad existentes en los tres países.</i> | 244 |
| 6.2 | Percepción de estudiantes, docentes, administrativos y expertos acerca de la calidad en la educación superior a distancia..... | 251 |
| 6.2.1 | Análisis de percepción de la calidad de la EAD con equidad por dimensiones. | 252 |
| 6.2.2 | Análisis de la percepción de estudiantes, docentes, directivos y expertos ante el enfoque economicista de la calidad para la EAD..... | 278 |
| 6.3 | Afinidad de los estudiantes, docentes y directivos sobre los enfoques de la calidad con equidad | 291 |
| 6.3.1 | Percepción de la calidad con equidad desde el enfoque de Acciones afirmativas. | 293 |
| 6.3.2 | Percepción de la calidad con equidad desde el enfoque de educación para la transformación personal y social. | 296 |
| 6.3.3 | Percepción de la calidad desde el enfoque economicista de la educación a distancia. | 300 |
| 7. | PROPUESTA DE UNA MATRIZ PARA LA VALORACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CON ENFOQUE DE EQUIDAD..... | 309 |
| 7.1 | Características de la matriz..... | 309 |
| 7.2 | Proceso de construcción y validación de la matriz..... | 314 |
| 7.2.1 | Estrategias de desarrollo para el modelo SEM. | 315 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.1.3 <i>Análisis factorial confirmatorio del modelo</i> | 321 |
| 7.2.2 Interpretación y análisis de los resultados de la matriz..... | 326 |
| 8. CONCLUSIONES..... | 327 |
| 9. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES..... | 337 |
| 10. BIBLIOGRAFÍA | 339 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales | 37 |
| Tabla 2. Perspectivas de calidad según Evans& Lindsay | 77 |
| Tabla 3. Enfoques de calidad en la ES | 81 |
| Tabla 4. Algunas Agencias Acreditadores Internacionales por regiones..... | 105 |
| Tabla 5 Comparación modelos de acreditación de países centroamericanos | 106 |
| Tabla 6. Criterios de aseguramiento interno – Modelo Europeo acreditación programas conjuntos..... | 108 |
| Tabla 7. Criterios, indicadores y porcentajes del Ranking ARWU | 114 |
| Tabla 8. Indicadores de evaluación THE | 116 |
| Tabla 9. Factores e indicadores SIR, 2018..... | 117 |
| Tabla 10. Ranking y subranking FSO, 2017 | 119 |
| Tabla 11. Características de la Universidad de Rango Mundial | 120 |
| Tabla 12. Definiciones de calidad para la EAD | 124 |
| Tabla 13 Modelos y dimensiones para la acreditación de la EAD | 130 |
| Tabla 14. Diagnóstico de las desigualdades en la Educación | 137 |
| Tabla 15. Definiciones de acción afirmativa..... | 154 |
| Tabla 16. principios de la acción afirmativa | 156 |
| Tabla 17. Tamaño de la muestra | 171 |
| Tabla 18. Guía para recolección de información | 174 |
| Tabla 19. Matriz para análisis documental | 175 |
| Tabla 20 Preguntas para indagar sobre los modelos de calidad existentes en cada país..... | 176 |
| Tabla 21 Dimensiones de la calidad en la ES | 177 |
| Tabla 22. Factores de calidad..... | 178 |
| Tabla 23. Estructura de la encuesta..... | 179 |
| Tabla 24. Matriz Calidad en la Educación | 183 |
| Tabla 25 Variables latentes y variables observadas..... | 184 |
| Tabla 26. Marco referencial de la EAD y de aseguramiento de la calidad en Brasil | 192 |
| Tabla 27 Resumen de modelo único de evaluación institucional – Brasil..... | 195 |
| Tabla 28. Tabla indicadores de valoración | 199 |
| Tabla 29. Requisitos legales..... | 199 |
| Tabla 30. Modelo único de evaluación de cursos presenciales y a distancia..... | 203 |
| Tabla 31. Escala de medición por dimensión..... | 205 |
| Tabla 32. Requisitos legales..... | 205 |
| Tabla 33. Marco referencial de ES en Ecuador..... | 209 |
| Tabla 34. Modelo de evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas | 213 |
| Tabla 35. Tabla de ponderación..... | 216 |
| Tabla 36. Estructura de los modelos de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y a distancia | 217 |
| Tabla 37. Marco referencial de la ES en Colombia | 220 |
| Tabla 38. Referentes modelo de acreditación de alta calidad para IES | 227 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 39. Referentes modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos..... | 228 |
| Tabla 40. Tabla de ponderación para la evaluación de los indicadores de calidad... | 230 |
| Tabla 41. Comparación general desde las dimensiones o referentes de calidad de los modelos..... | 231 |
| Tabla 42. Comparación de las dimensiones del modelo de evaluación de los tres países..... | 233 |
| Tabla 43. Comparación del modelo de acreditación de alta calidad con dimensiones de calidad con equidad..... | 239 |
| Tabla 44. Factor estudiante e indicadores de calidad en relación al proceso de acceso a la ES..... | 241 |
| Tabla 45. Consolidado de porcentajes de respuestas afirmativas 33 a la 38 por IES | 245 |
| Tabla 46. Ítems variable acceso a la ED..... | 254 |
| Tabla 47. ANOVA dimensión Acceso Individual – IES..... | 254 |
| Tabla 48. ANOVA dimensión Acceso Individual - Rol..... | 255 |
| Tabla 49. Tukey Dimensión Acceso Individual - Rol..... | 255 |
| Tabla 50. Comparaciones múltiples Dimensión acceso Individual- rol..... | 256 |
| Tabla 51. ANOVA Dimensión Acceso IES - IES..... | 256 |
| Tabla 52. Tukey Dimensión Acceso IES – IES..... | 257 |
| Tabla 53. Comparaciones múltiples Tukey dimensión Acceso IES – IES..... | 257 |
| Tabla 54. ANOVA Dimensión Acceso IES - Rol..... | 258 |
| Tabla 55. Tukey Dimensión Acceso IES - Rol..... | 258 |
| Tabla 56. Comparaciones múltiples Dimensión Acceso IES - Rol..... | 259 |
| Tabla 57. Ítems variable Progreso en el aprendizaje..... | 260 |
| Tabla 58. ANOVA Dimensión progreso Ind-IES..... | 261 |
| Tabla 59. Tukey Dimensión progreso Ind-IES..... | 261 |
| Tabla 60. Tukey Dimensión progreso Ind- Rol..... | 262 |
| Tabla 61. ANOVA Dimensión progreso IES-IES..... | 262 |
| Tabla 62. Tukey Dimensión progreso IES-IES..... | 263 |
| Tabla 63. Comparaciones múltiples Dimensión progreso IES-IES..... | 263 |
| Tabla 64. ANOVA Dimensión progreso IES-Rol..... | 264 |
| Tabla 65. Ítems variable Resultado de aprendizaje..... | 265 |
| Tabla 66. ANOVA Dimensión resultado Ind- IES..... | 266 |
| Tabla 67. Tukey Dimensión resultado Ind- Rol..... | 266 |
| Tabla 68. Tukey Dimensión resultado Ind- Rol..... | 266 |
| Tabla 69. Comparaciones múltiples resultado Ind- Rol..... | 267 |
| Tabla 70. ANOVA Dimensión resultado IES-IES..... | 267 |
| Tabla 71. Tukey Dimensión resultado IES-IES..... | 268 |
| Tabla 72. Comparaciones múltiples entre Dimensión resultado IES - IES..... | 268 |
| Tabla 73. ANOVA Dimensión resultado IES - Rol..... | 269 |
| Tabla 74. Tukey Dimensión resultado IES - Rol..... | 269 |
| Tabla 75. Comparaciones múltiples Dimensión resultado IES - Rol..... | 270 |
| Tabla 76. Ítems variable Impacto social..... | 271 |
| Tabla 77. ANOVA Dimensión ImpacInd-IES..... | 272 |
| Tabla 78. Tukey Dimensión impacInd-IES..... | 272 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 79. Comparaciones múltiples Dimensión impacto Ind-IES..... | 273 |
| Tabla 80. ANOVA Dimensión impacto Ind-Rol | 273 |
| Tabla 81. y Dimensión impacto Ind-Rol..... | 274 |
| Tabla 82. Comparaciones múltiples Dimensión impacto Ind-Rol..... | 274 |
| Tabla 83. ANOVA Dimensión impacto IES-IES | 275 |
| Tabla 84. Tukey Dimensión impacto IES-IES..... | 275 |
| Tabla 85. múltiples Dimensión impacto IES-IES..... | 276 |
| Tabla 86. ANOVA Dimensión impacto IES - ROL | 276 |
| Tabla 87. Tukey Dimensión impacto IES - ROL..... | 277 |
| Tabla 88. Comparaciones múltiples Dimensión impacto IES - ROL | 277 |
| Tabla 89. Ítems de variable Economicista | 279 |
| Tabla 90. Respuestas en porcentaje - economicista dimensión Acceso Ind. | 281 |
| Tabla 91. Medias percepción Acceso Ind-IES..... | 283 |
| Tabla 92. Respuestas en porcentaje - economicista dimensión Progreso Ind..... | 285 |
| Tabla 93. Medias Percepción progreso individual – progreso IES..... | 285 |
| Tabla 94. Respuestas en porcentaje - economicista dimensión Resultados Ind. | 286 |
| Tabla 95. Medias percepción individual y por IES – Dimensión resultado de aprendizaje..... | 287 |
| Tabla 96. Respuestas en porcentaje- enfoque economicista dimensión impacto social | 288 |
| Tabla 97. Comparación de medias percepción individual – percepción IES..... | 289 |
| Tabla 98. Medias de afirmaciones 1 a la 32..... | 291 |
| Tabla 99. Medias de afirmaciones desde acciones afirmativas..... | 293 |
| Tabla 100. ANOVA variable AccAFInd - IES | 294 |
| Tabla 101. ANOVA variable AccAFInd - Rol | 295 |
| Tabla 102. ANOVA variable AccAFIES - Rol..... | 295 |
| Tabla 103. ANOVA variable AccAFIES - IES | 295 |
| Tabla 104. Tukey variable AccAFIES - IES..... | 296 |
| Tabla 105. Medias afirmaciones concepción transformación personal y social..... | 296 |
| Tabla 106. ANOVA variables TransfInd - Rol..... | 298 |
| Tabla 107. ANOVA variables TransfInd - IES..... | 298 |
| Tabla 108. ANOVA variables TransfIES - IES | 299 |
| Tabla 109. ANOVA variables TransfIES – Rol..... | 299 |
| Tabla 110. Medias afirmaciones desde concepción economicista..... | 300 |
| Tabla 111. ANOVA variables economicista Ind- IES | 302 |
| Tabla 112. Tukey variables economicista Ind- IES | 302 |
| Tabla 113. Comparación múltiple variables economicista Ind- IES..... | 303 |
| Tabla 114. ANOVA variables economicista Ind- Rol | 303 |
| Tabla 115. Tukey variables economicista Ind- Rol | 304 |
| Tabla 116. Comparación múltiple variable economicista Ind- Rol | 304 |
| Tabla 117. ANOVA variables economicista IES- IES | 305 |
| Tabla 118. Tukey variables economicista IES- IES..... | 305 |
| Tabla 119. Comparación múltiple variable economicista IES- IES | 306 |
| Tabla 120. ANOVA variables economicista IES- Rol..... | 306 |
| Tabla 121. Tukey variables economicista IES- Rol..... | 307 |

Tabla 122. Comparación múltiple variable economicista IES- ROL 307

Índice de Gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1. Características para definir calidad en la educación | 90 |
| Gráfica 2 Diseño metodológico | 166 |
| Gráfica 3 Proceso para cada fase de recolección y análisis de información | 173 |
| Gráfica 4 Estructura de la encuesta..... | 176 |
| Gráfica 5. Interrelaciones entre variables..... | 183 |
| Gráfica 6. Proceso de evaluación IES - Brasil | 195 |
| Gráfica 7. Comparativo de porcentajes - respuestas afirmativas por IES..... | 246 |
| Gráfica 8. Porcentaje respuestas afirmativas Directivos por IES | 247 |
| Gráfica 9. Porcentaje de respuestas afirmativas Docentes por IES | 247 |
| Gráfica 10. Promedios pregunta 38 Modelo desde políticas y acciones de equidad | 249 |
| Gráfica 11. Comparación entre acceso Individual y acceso IES | 259 |
| Gráfica 12. Comparaciones medias ProgInd y ProgIES | 264 |
| Gráfica 13. Comparación entre Resultado individual y progreso IES..... | 270 |
| Gráfica 14. Comparación medias dimensión impacto Ind - IES..... | 278 |
| Gráfica 15. Comparación medias variable acceso IES - Rol | 284 |
| Gráfica 16. Comparación de medias dimensión Impacto - variable economicista ... | 290 |
| Gráfica 17. Comparación Medias percepción Ind - IES | 292 |
| Gráfica 18. Comparación Medias entre enfoques – Ind..... | 293 |
| Gráfica 19. Comparación Medias entre enfoques – IES | 293 |
| Gráfica 20. Medias de afirmaciones desde acciones afirmativas..... | 294 |
| Gráfica 21. Medias afirmaciones transformación personal y social | 297 |
| Gráfica 22. Medias de afirmaciones desde concepción economicista | 300 |

Índice de Ilustraciones

| | |
|--|-----|
| Ilustración 1. Educación a distancia..... | 129 |
| Ilustración 2. Proceso de regulación de la calidad en Brasil para Instituciones | 194 |
| Ilustración 3. Proceso de regulación de calidad para cursos en Brasil..... | 200 |
| Ilustración 4. Proceso de aseguramiento de la calidad CEAACES | 212 |
| Ilustración 5. Matriz de aseguramiento de la calidad..... | 223 |
| Ilustración 6. Escala del Aseguramiento de la calidad en la ES | 224 |
| Ilustración 7. Referentes del Proceso de aseguramiento de la calidad para programas..... | 225 |
| Ilustración 8. Condiciones básicas de calidad para programa académicos..... | 226 |
| Ilustración 10. Elementos de igualdad y equidad expuestos en la Constitución política de Ecuador | 238 |
| Ilustración 11. Justificaciones para un modelo de aseguramiento de la calidad para la modalidad EAD | 248 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A. Encuesta..... | 357 |
| Anexo B. Consentimiento informado - Participación de Instituciones..... | 362 |
| Anexo C. Cartas avales de Instituciones..... | 364 |

INTRODUCCIÓN

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA. UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD

“Todos los seres humanos poseen su propia dignidad y cada uno es un fin en sí mismo. De esa forma, ni las desigualdades naturales ni las jerarquías sociales deben subordinar a una persona a los fines de otra, ni impedirle realizar, a través de sus medios intelectuales y morales, el pleno desarrollo de sus facultades.”

Immanuel Kant

El actual contexto de “globalización” y de nuevo orden mundial que se vive por el modelo económico neoliberal desde el siglo XX, muestra un mundo abocado en un proceso de integración mundial que busca la articulación de las distintas sociedades internacionales en un único mercado capitalista. Este contexto ha generado una serie de cambios y trae la necesidad de implementar nuevos procesos económicos, políticos, sociales y culturales que respondan a esa tendencia de unificación.

Unificar en la manera de ver y resolver las cosas, es una de las características de este mundo globalizado, como mencionaría Dussel (1994) el capitalismo centra en lo “*hegemónico y homogeneizante*” su poder y control. Este proceso a la unificación se evidencia en las políticas públicas que se promueven a nivel mundial como en las decisiones que toman los gobiernos de cada país y región, impactando varias dimensiones de la sociedad. Es así como el interés competitivo y deseo de crecimiento económico de este mundo globalizado, lleva a querer guiar los caminos de la educación al servicio de un modelo de mercado. La educación superior es, entonces, una de las dimensiones o áreas de la sociedad impactadas por este nuevo orden global, y dentro de él, es identificada como uno de los polos que favorece al desarrollo económico y social, por ello, ganándose un lugar en la agenda internacional.

Hacer que la educación superior entre en la lógica de homogeneización del nuevo orden mundial es una necesidad (Dale, 2004); lo otro, que vincula o pone en el visor a la educación es la realidad actual, en la cual se han identificado unas cifras en aumento de pobreza y desigualdad social. En esa mirada, se revisa el papel que viene desempeñando la educación, evaluando la efectividad de las instituciones encargadas de los procesos educativos como de las políticas públicas que orientan la educación.

Sobre estos hechos, que parecieran favorecedores para el sistema, se gestan en solución una serie estrategias, métodos y acciones que paulatinamente van conduciendo a la educación a sintonizarse con el modelo de pensar y hacer las cosas de forma homogeneizante. Al tablero de juego entran los mecanismos de aseguramiento y garantía de la calidad con doble objeto, por un lado, posibilitar a las universidades un

marco referencial desde dónde evaluarse y mejorar su ser y hacer, para cumplir de manera eficaz su papel de aportar en la disminución de las brechas de desigualdad; y, por el otro, la calidad como un mecanismo de control y regulación, desde cual se va orientando a las universidades al ajuste procesual de sus funciones misionales en respuesta al modelo de desarrollo que guarda estrecha relación con el sistema económico capitalista. Se podría llegar afirmar que la aplicación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, obedecen a una estrategia global y capitalista de homogenización de la sociedad en torno al sistema de mercado.

En razón de lo anterior, la calidad en la educación superior en las últimas dos décadas, toma relevancia e interés en las agendas de los gobiernos locales y sobre todo supranacionales, quienes promueven políticas y modelos de aseguramiento para la calidad de la Educación Superior. Es importante anotar que la evaluación en la educación es un proceso que ha existido como parte del hecho educativo y como elemento de revisión permanente para la mejora continua de los procesos académico y administrativo que su ejercicio implica; es decir, la evaluación en la educación no es el problema, la dificultad está en los modelos de evaluación que se están implementando hoy en día, ellos se ajustan cada vez más a parámetros que tienden a unificar y estandarizarse en un solo modelo de evaluar y acreditar la calidad en la educación (Vargas, 2002; Pérez, 2016; Jaramillo, 2015), modelo que responde bien a la lógica empresarial de eficiencia y eficacia.

Sobre este modelo, las mediciones, cantidades y comparaciones toman importancia en estos tiempos. La educación vista como un acto medible, donde la calidad del ejercicio educativo es analizada en términos de estándares, productos, resultados en pruebas internacionales, rankings y demás instrumentos de comparación, son los elementos que ocupan el primer lugar en la agenda educativa. Mientras que las acciones educativas, fruto de proceso de la permanente reflexión en el valor social que las universidades aportan y deben seguir haciendo en favor del desarrollo humano y social de las personas y regiones en contextos y realidades específicas, pasan a un segundo plano.

Este esquema de sociedad global y sus mecanismos de aseguramiento de la calidad y en concreto los impactos que estos generan en la educación a distancia -EAD, es el tema central de esta investigación. Entre los impactos o consecuencias punto de partida, están que estos modelos de acreditación y rankings académicos van generando a escala mundial una unificación en el qué y para qué de la universidad, junto con un ideal de universidad de calidad. En este modelo de medición, pierde importancia las particularidades de la educación y por ende de las Instituciones de Educación Superior -IES, esas especificidades que, a luz de un enfoque de educación para la transformación personal y social, son riquezas que surgen del diálogo entre instituciones y los contextos específicos donde ellas actúan.

Otra consecuencia de este modelo global, se presenta con las universidades que ofertan sus programas bajo la modalidad a distancia, estas vienen siendo evaluadas en

sus procesos y resultados como cualquier otra universidad, lo cual está bien, pero en este ejercicio, la revisión y medición que hacen los agentes externos o entes certificadores utilizan un modelo estándar y por lo general un instrumento con criterios e indicadores de calidad concebido para IES o programas presenciales, acción que desconoce la particularidad y diversidad de algunos procesos que tiene la modalidad a distancia (Moreno, 2007; Cabero, 2016; García, 2011; Jung & Latchem, 2012). Con ello, no se quiere decir que cada modalidad de formación tenga objetos o fines diferentes, su diferencia no está en el fin de la educación, sino en el cómo y desde dónde lo hacen para lograrlo. Esta medición de la EAD desde estándares concebidos para la educación tradicional, deja resultados que ponen en entredicho ante la comunidad en general la credibilidad y calidad de las acciones educativas y procesos formativos que ofrecen las IES a distancia.

Desde su estructura y concepción en la educación a distancia se contemplan varios elementos como vitales en el ejercicio de educar, entre éstos está, su “*carácter inclusivo*” (Salazar & Melo, 2013) que, dada su naturaleza metodológica y flexible posibilitan, condiciones para que poblaciones o personas tradicionalmente excluidas y vulnerables, social, económica, cultural, geográfica, entre otras, no solo accedan a la educación, sino que permanezcan en el sistema educativo y logren su meta de ser profesionales. Una tarea no fácil de llevar a cabo en medio de tanta pobreza y dificultades que enfrentan hoy los estudiantes. La inclusión social y educativa son elementos fundamentales y base del ser y hacer de la educación a distancia. Este elemento vital de la inclusión en el actual sistema puede verse menos favorecido, porque el precio de obtener y sostener certificaciones que acrediten a una IES como de calidad, lleva a promover algunas actuaciones poco equitativas y excluyentes con el fin de obtener mejores resultados.

Otro elemento encontrado, son las solicitudes que las IES y programas en modalidad a distancia realizan para que se les reconozca como parte del hacer con calidad los esfuerzos y gestiones desarrolladas para lograr esta misión de posibilitar acceso y aprovechamiento de las oportunidades que brinda la educación superior, especialmente a las personas de poblaciones vulnerables. Solicitud sustentada en que no son los mismos esfuerzos para una universidad que desarrolle su actividad en una de las ciudades principales del país, de aquellas que lo hagan en las periferias y afronten situaciones geográficas, económicas y culturales distintas; o aquella universidad privada con estudiantes de nivel socioeconómico alto comparada con aquella que posibilita el acceso a estudiantes de estrato socioeconómico más bajo, con personas que afrontan a su vez otras situaciones de tipo familiar, laboral, entre otras.

Esta y otras situaciones pueden hacer parte de la lista de elementos condicionantes que marcan diferencias en los procesos que deben incluir una u otra modalidad de estudio y las universidades que las ofertan para responder adecuadamente a las necesidades de las personas y poblaciones. Lo deseado es que, en esto de determinar la excelencia de una institución, se pueda también medirla y valorarla por su esfuerzo, actuación, capacidad y eficiencia (Cookson, 2002).

Estos elementos de reconocer las características específicas y particulares de la educación a distancia en los modelos de evaluación y acreditación de la calidad, son tema de discusión en los espacios académicos y también extendidos a los organismos estatales reguladores de la educación. Las reflexiones además de poner en contexto los anteriores aspectos mencionados, también se centran en el cómo avanzar para la armonización de la normatividad para la educación superior a distancia como en la necesidad de generar propuestas con modelos de evaluación que lean y valoren el ejercicio de la EAD y su impacto en la sociedad.

¿Cómo hacer evidente estos esfuerzos y realidades que afrontan las IES a distancia a la hora de las mediciones?; ¿Cuáles criterios e indicadores permiten valorar la calidad de programas en modalidad a distancia? A estas preguntas, la Declaración para la educación 2030 de Icheon (2015), con su marco de acción para la realización del objetivo sostenible 4, aporta un elemento iluminador para éstas situaciones evidenciadas, “la equidad”, como horizonte de la educación y su calidad. La concepción de equidad le devuelve a la educación su papel de aportar al estudiante en el desarrollo de sus capacidades, favoreciendo el aprovechamiento de las oportunidades a las que puede acceder desde la educación superior para su desarrollo personal y su aporte en la búsqueda del bienestar social (Briceño, 2011; Nussbaum, 2007).

La equidad puede pensarse como el principio que dé giro a esta corriente hegemónica y homogeizante para la educación y definición de calidad, porque este principio como es afirmado por Briceño (2011) permite el “reconocimiento de las condiciones particulares de los individuos, en este sentido da un tratamiento diferenciado” (p. 73). En relación a las instituciones encargadas de la educación expone, “el sistema educativo no es espacio de igualdad de oportunidades, porque las escuelas son dependientes del lugar donde se insertan en el contexto social, ya de por sí desigual” (p. 80). Esta concepción de educación desde la equidad, da espacio a las particularidades de cada IES, posibilitando el reconocimiento de las misiones y gestiones que cada una hace desde sus contextos. Desde este criterio de equidad, también se posibilita el reconocimiento del esfuerzo y capacidad por la inclusión social y educativa, como de otras particularidades que aporta la educación a distancia en su labor de educar y promover desarrollo social.

¿Los criterios e indicadores de los actuales modelos de aseguramiento y acreditación utilizados actualmente para medir la calidad de una institución o programa a distancia contemplan el principio de equidad como eje transversal?, una nueva pregunta, que con la incorporación del principio de equidad entra a acompañar el proceso de reflexión y acercamiento a la comprensión de cómo y desde dónde evaluar la calidad en la educación superior a distancia.

Finalmente, el ejercicio investigativo permitió desde la búsqueda de respuestas a los interrogantes y situaciones expuestas adentrarse en la discusión de la calidad en la educación superior, comprendiendo los efectos de la globalización en el mundo, y

de la oportunidad que representa la educación como mecanismo para expansión y posicionamiento del modelo capitalista. Así como hacer relectura a las propuestas que se imponen a las IES, como obtener acreditación y certificaciones de calidad; competir por ser parte de la lista de las primeras universidades en los rankings mundiales; ajustar y guiar las funciones sustantivas de la universidad hacia la meta de ser una universidad de rango mundial.

También permitió conocer las percepciones de la comunidad universitaria acerca de lo que esperan y viven como calidad en la educación superior a partir de cuatro IES, de tres países de Latinoamérica, un acercamiento significativo, porque el análisis realizado sugiere que las instituciones de educación superior como de las personas que hacemos parte de ellas, no podemos dejar la reflexión del por qué y para qué de estas propuestas en este momento histórico que vive la sociedad, mantenernos alertas, ser conciencia crítica y voz de propuestas en favor del desarrollo humano y social.

Es importante dejar expuesto que desde este trabajo de investigación no se quiere definir una postura en contra de los modelos de evaluación y acreditación de la calidad o exponer que sean contraproducentes; más si enfatizar que se genera un problema cuando en éstos se posicionan una única manera de ver y proyectar las cosas, convirtiéndose en limitante para el actuar y valoración del ejercicio de las IES, un modelo único de evaluación y acreditación se convierte en excluyente y en promotor de propuestas excluyentes.

El proceso muestra que el punto de partida para valorar la educación no es el producto resultado de su accionar o concebirla como medio de generar productos; su ejercicio e impacto en la sociedad no se pueden seguir midiendo desde instrumentos que cuantifiquen su hacer. Para evaluar y valorar el impacto de la educación en las personas y en la sociedad, necesariamente hay que partir del fin u objeto social de la educación, como en el adentrarse en el Ser y Hacer de cada IES en modalidad a distancia, además de tener presente los sujetos y poblaciones a quienes posibilita el acceso y el aprovechamiento de la educación y no dejar de tener en cuenta, los contextos diversos y específicos desde donde se actúa. Son estos los elementos que se proponen para encontrar y reconocer los aportes y la excelencia de una IES o programa.

Metodología empleada

Para la realización de este trabajo de investigación se optó por una metodología que posibilitará tener los soportes teóricos y conceptuales necesarios para alcanzar el objetivo principal, la construcción de una matriz concebida desde criterios que valoren la calidad de la educación superior, teniendo como eje el principio de equidad y las características propias de la educación a distancia.

La ruta de trabajo se orientó desde cuatro objetivos específicos, guías, para definir el tipo de investigación, los medios y técnicas para recoger la información necesaria, como organizar el proceso analítico e interpretativo y posibilitaron el insumo

base para la estructura de la matriz de valoración. Sobre el itinerario definido, fue pertinente la revisión bibliográfica y realizar un análisis documental para la reflexión y construcción de referentes teóricos y conceptuales que dieran soporte al trabajo investigativo. Éstos expuestos en el aparte de marco teórico, con cuatro capítulos.

El primer capítulo, recoge la revisión de investigaciones y aportes al tema, consolidado en breve estado de arte; en el segundo capítulo, se hace un repaso histórico de la universidad, sus funciones y transformaciones desde los principales momentos de la historia, a nivel de la educación superior en general como en la educación a distancia; el tercer capítulo, con un apartado que recoge los orígenes y conceptos de calidad en la educación superior y los mecanismos que se aplican para posicionar un modelo de universidad y calidad; y finalmente un cuarto capítulo, donde se aborda el principio de equidad en la educación en general, en el concepto de calidad y en la educación a distancia en específico. El ejercicio conceptual posibilitó un piso conceptual al trabajo y ofreció claridades hacia dónde guiar qué indagar en el proceso de recolección de información.

La recolección y análisis de la información estuvo guiada desde un modelo de investigación de naturaleza mixta, con uso de dos técnicas, la primera de naturaleza cualitativa con revisión y análisis documental, ejercicio desde el cual se hizo el acercamiento a la documentación existente en educación superior a distancia, en referencia a documentos legales y normativos para la EAD, a mecanismos de aseguramiento de la calidad y modelos de acreditación existentes, en una muestra poblacional de tres países: Brasil, Colombia y Ecuador. Aportando esta información de una base interpretativa para comprender la percepción que se tiene sobre la educación a distancia y su calidad desde el marco de acción que tienen las IES en cada uno de sus países, como también entender la base de las discusiones que hoy en día se gestan en cuanto a las necesidades de un modelo de calidad que asuma las especificidades de la EAD.

Un segundo proceso de recolección y análisis de naturaleza cuantitativa, son los datos y resultados obtenidos al aplicar una encuesta de percepción a una muestra poblacional de 532 participantes de cuatro (4) IES en tres (3) países. En dicho proceso, se identifica la influencia de varios factores que inciden en la percepción de la calidad, elementos importantes para comprender qué se está midiendo o desde dónde se parte, para definir calidad en la educación superior a distancia.

Finalmente, el proceso de revisión documental y los datos recogidos en la aplicación de la encuesta de percepción, posibilitaron formular y aplicar un modelo estadístico para validación la propuesta que se construyó desde el enfoque de educación y calidad que busca la transformación personal y social, con la incorporación del principio de equidad como eje central.

Estructura de la tesis

Según la finalidad de esta tesis y dado el objeto de estudio, la estructura adoptada presenta la siguiente secuencia. Inicialmente, un *primer aparte con el marco teórico*, con cuatro capítulos sobre el cual se fundamenta teórica y conceptualmente este trabajo. El marco teórico posibilitó la construcción de referentes conceptuales y un marco interpretativo para entender la manera de concebir la calidad y equidad en la política pública educativa actual y cómo orienta e incide directamente en las solicitudes de condiciones y aseguramiento de calidad que realizan los Organismos del Estado encargados de la educación a las Instituciones de Educación superior, comprendiendo, también, el origen de las expectativas “de calidad” generadas por un contexto capitalista y global con respecto a la educación superior y a las Instituciones que se encargan de ello.

Posteriormente, se tiene un *segundo aparte* denominado *metodología y resultados*, con tres capítulos, el primero, expone el marco metodológico, delimitando cada momento del proceso investigativo; en el segundo, se muestran los resultados del proceso cualitativo y cuantitativo y se cierra con un tercer capítulo, con la exposición de la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales y su resultado una propuesta de matriz de evaluación de la calidad para la educación superior a distancia, teniendo como principio la equidad. Para cerrar, un *tercer aparte con las conclusiones y recomendaciones finales*.

A continuación, de manera detallada, se presenta el contenido de cada uno de los capítulos que conforman la tesis.

Capítulo 1: Antecedentes y estado en cuestión. En este capítulo a modo introductorio se reseñan algunas investigaciones que, a criterio de este estudio, se valoran como relevantes en los temas relacionados con educación a distancia, calidad y equidad. Este rastreo de revisión documental deja en evidencia lo pertinente que es para el sistema educativo, para las IES en modalidad a distancia y la comunidad académica en general, el llevar a cabo investigaciones que indaguen sobre las categorías de la calidad y equidad en esta modalidad de formación a distancia; el tema es de novedad y de pocos estudios; la equidad en la calidad también se presenta como una propuesta bastante nueva al momento del rastreo realizado en el año 2016; el documento “marco de acción para la educación 2030”, lleva pocos meses de publicado y, por ello, estudios e investigaciones en estos temas son escasos. Por tanto, la investigación se presenta como pertinente y relevante para toda la comunidad académica y científica.

En el capítulo 2. La universidad y las transformaciones sociales. Se analiza la historia de la Universidad, como el control e influencia que factores sociales, económicos, políticos e ideológicos han ejercido sobre ella. Se parte la reflexión desde sus inicios en la edad media hasta la universidad contemporánea; se examina en detalle, el debate contemporáneo de la universidad del siglo XXI desde el contexto social y económico sobre el cual se mueve actualmente y como éste, incide en las transformaciones de misión y objetivos que hoy la universidad se ve abocada. No se

puede ocultar que, desde el siglo XX, las políticas de privatización y la globalización del mercado, elementos del modelo económico neoliberal, marcaron impacto en la percepción que se tiene de la educación superior como lo que espera la sociedad de ella.

El capítulo 3. Aseguramiento de la calidad en la educación superior. Este capítulo, aporta distintas miradas sobre la calidad, partiendo que su concepción es una construcción social y como tal requiere de diálogo y esfuerzo colectivo para su comprensión y aplicación desde los contextos específicos. Los distintos enfoques de la calidad reflejan las diferentes perspectivas de individuo y sociedad que existen y, sobre todo, de educación superior. El análisis convoca, que la calidad se debe reconocer en función a la capacidad que tienen las IES de responder a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas que existen en un momento y contexto concreto. Importante resaltar que la concepción de la calidad en la educación en una sociedad libre y democrática, no puede encasillarse en un modelo universal y homogeneizante, la calidad es un concepto relativo que depende de muchos factores y su definición se contempla un espectro de posibilidades.

Capítulo 4. Equidad en la educación superior. Se da continuidad al acercamiento en la comprensión de una educación superior de calidad con equidad, centrándonos principalmente en el principio de equidad. El capítulo abre la exposición del contexto actual de la educación, el cual se muestra desigual e inequitativo, aun conociendo que desde 1990 a nivel mundial se han propuesto políticas educativas en favor de una educación para Todos. Los resultados obtenidos indican que aún se está lejos de alcanzar esta meta. En un segundo aparte, se conceptualiza el término *equidad*, partiendo de sus orígenes y se profundiza desde la revisión de algunas propuestas teóricas realizadas por los filósofos Rawls, Sen y Nussbaum, quienes abordan el tema partiendo de la teoría de la justicia y bajo un enfoque humanístico. Luego, se aborda la equidad desde la apuesta de las acciones afirmativa, una estrategia de compensación ante situaciones de desigualdad, queriendo con ellas aportar a la igualdad de oportunidades para todos. Finalmente, se cierra el capítulo con una mirada de la equidad desde la calidad de la educación que se propone en el Documento Educación 2030 y se contextualiza para la educación superior a distancia.

Capítulo 5. Marco metodológico. La búsqueda por acercarse a la comprensión de la problemática expuesta, con el objetivo de obtener insumos para la construcción de una propuesta de matriz para valorar la calidad, significó la organización de un proceso sistemático, continuo y crítico para la investigación, que se desarrolló desde un enfoque y diseño mixto, de alcance exploratorio/descriptivo, no experimental de tipo transversal, que favoreciendo la revisión de la información recogida como el ajuste a las necesidades del proceso, pero, sobre todo, lograr una mirada de conjunto para un mejor entendimiento del fenómeno a estudio.

Se dispuso un diseño con dos estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo, dispuestas en tres fases: de *tipo cualitativo o de nominada fase 1*, un proceso de revisión

documental, que posibilitó la *construcción de una tabla matriz de criterios de calidad*. Este instrumento para la recolección de información se estructuró y alimentó desde distintos marcos y documentos normativos encontrado en relación a la educación a distancia, la calidad en la ES en los tres países, Brasil, Ecuador y Colombia, y en cuatro de sus IES. Ejercicio que aportó un marco de comprensión para el análisis e interpretación.

La estrategia de *tipo cuantitativo*, contó con un proceso de campo organizado en dos fases. En la fase 2, se recolectó información desde la comunidad educativa universitaria, partiendo de *una encuesta que facilitó conocer la percepción* que tienen directivos, docentes, estudiantes y un grupo de expertos en EAD sobre calidad con equidad en la educación a distancia, permitiendo hacer descripciones y comparaciones entre grupos de IES y por roles. En la *fase 3*, se aplicó *un modelo de ecuaciones estructurales*, que corresponde a una serie de técnicas estadísticas, que posibilitó la validación de un modelo de dimensiones y criterios para evaluar la calidad con equidad en la EAD.

Cada fase se trabajó de manera independiente, pero realimentándose una con otra.

Capítulo 6. Resultados. Los resultados se organizaron acuerdo a los hallazgos obtenidos en cada fase del proceso de investigación. Entre los resultados se destacan:

Fase 1. Análisis documental:

- La educación a distancia en Latinoamérica toma fuerza y presencia desde hace 80 años. La normatividad y demás documentos soportes que definen y regulan la educación superior a distancia, se remontan a 15 años, haciendo evidente que la EAD, ha permanecido regularizada bajo los principios de la educación tradicional.
- La normatividad y demás documentos legales soportes para la educación superior a distancia en Brasil, Ecuador y Colombia, evidencian que marco conceptual se define y justifica en la necesidad por una educación superior inclusiva, pero al contrastar este marco con sus modelos de evaluación y acreditación, éstos no incluyen la valoración de las prácticas de inclusión y equidad como indicadores de calidad.
- Se encuentra que cada país tiene su propio modelo y cuenta con sus propios mecanismos de evaluación internos como externos, acompañados de parámetros de medición específicos. En general, estos modelos se han construido o actualizado en cada país teniendo en cuenta tres referentes: las discusiones y documentos internacionales que marcan las metas educativas para los próximos años, las políticas públicas educativas y demás marcos normativos

de cada país, así como la revisión y toma de referencia de otros modelos de aseguramiento existentes a nivel internacional.

- Ecuador tiene un modelo de acreditación para los programas a distancia y virtual, el modelo para los programas a distancia se diseñó a partir del modelo para programas presenciales. En Brasil hay un solo modelo en el que se incorporan algunos ítems verificadores para los programas a distancia y en Colombia existe un modelo único, en su estructura no existe distinción entre las tres modalidades, presencial, distancia y virtual, que el sistema concibe.
- El 84% de los integrantes de las 4 IES y el 92% de los expertos internacionales, expresan que es necesario que en su país exista un modelo de aseguramiento y acreditación específico para la EAD y que tenga como principio la equidad.

Fase 2. Percepción de la calidad en la comunidad académica:

- El juicio sobre la calidad con equidad en la ES a distancia que expresan los integrantes de la comunidad académica puede verse afectado por factores: personales, experienciales, normativos y contextuales.
- La tendencia en respuesta a estar de acuerdo con el enfoque economicista de la calidad en los estudiantes, está relacionada con la concepción meritocrática que se tiene y promueven las IES para el acceso a la ES.
- Los hallazgos entre la percepción acerca de la calidad que tiene la comunidad universitaria, pone de manifiesto la relación entre calidad percibida a nivel personal (expectativas) y cómo percibe la calidad de su IES (lo experimentado), En los resultados obtenidos en las cuatro IES presentan un poco de diferencia entre los dos tipos de percepciones, pero es una diferencia estadísticamente no significativa. Se podría interpretar como una calidad coherente entre lo esperado y lo vivido.
- Los estudiantes perciben que las IES centran más su valoración en las cualidades o condiciones de ingreso, mientras que el personal directivo, perciben que la valoración se centra en los impactos generados desde los resultados obtenidos.
- Con las afirmaciones relacionadas con el enfoque economicista de la calidad en la educación, la respuesta de la comunidad universitaria es bastante dispersa. Estadísticamente se ubican en la media (3), mientras que, con las afirmaciones relacionadas con el enfoque de la calidad y la educación para la transformación personal y social, las respuestas son bastante homogéneas, con una marcada tendencia al estar de acuerdo y de muy acuerdo.

Capítulo 7. Propuesta de matriz para evaluación de la EAD. Desde la fase 3, se toman los resultados obtenidos en la fase 1 y 2 fase y se construye una propuesta teórica sobre calidad con equidad en la educación superior a distancia, y desde ella se propuso un modelo estadístico de Ecuaciones estructurales, se validó a partir de un análisis factorial confirmatorio, que emitió unos resultados de relación de variables desde la prueba de alpha de cronbach como óptimos.

Los resultados posibilitaron estructurar una matriz con cuatro dimensiones, acceso a la ES, progreso en el aprendizaje, resultado del aprendizaje e impacto social y valorar la calidad con equidad desde 15 criterios.

Capítulo 8. Conclusiones. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones desde una panorámica integradora de los resultados obtenidos en las tres fases del proceso de investigación, junto con sus potencialidades, sus limitaciones y futuras líneas de investigación.

1. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes y estado en cuestión

En el presente capítulo se reseñan algunas investigaciones que, a criterio de este estudio, se valoran como relevantes en los temas relacionados con educación a distancia, calidad y equidad, aportando reflexiones a los planteamientos de este trabajo investigativo.

Con relación al tema de la calidad de la educación superior, se traen a mención tres estudios realizados, el primero por Cruz (2009), el segundo, por Barandiaran (2013) y el tercero, por Lago, Gamoba & Montes (2014); estas investigaciones asumen la reflexión sobre calidad, educación superior, y los datos y reflexiones son coyunturales, enmarcadas en los últimos 10 años. Para abordar el tema de calidad en la educación superior el criterio del tiempo es importante. En los últimos años ha tenido una significativa intervención por las organizaciones directamente relacionadas con la educación y por los gobiernos de cada país, haciendo con ello un tema de interés actual, de cambios y ajustes en las políticas públicas.

En la investigación realizada para la tesis doctoral ‘La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos’ (Cruz, 2009), la autora guía su trabajo investigativo en:

Analizar en el ámbito internacional y del Estado Español la situación de la educación superior, los mecanismos de garantía de la calidad, y los procesos de acreditación para elaborar una propuesta de criterios e indicadores cualitativos, que incluya el compromiso social, para ser utilizados en los procesos de acreditación de la educación superior. (p. 20)

Su reflexión se centra en tres elementos:

El primero, la calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. Por tanto, la acreditación, con el fin de garantizar la calidad, no puede basarse en un modelo único y universal, y no puede surgir tan sólo de la teoría y la abstracción, ni según tendencias del mercado (Cruz, 2009, p. 5).

Lo segundo, la tendencia actual muestra cómo los modelos de aseguramiento de la calidad parten de responder con la lógica de los mercados y no en función de los resultados del contexto en el que se localiza las universidades.

Por último, el discurso educativo, el cual tiende por desplazar al individuo a la categoría de medio de crecimiento económico y se olvida que él es el fin del proceso educativo.

Si la sociedad le pide a la universidad que responda a las necesidades actuales, esta ha de participar también en la definición de modelos alternativos de acreditación que le permita demostrar que está siendo coherente en su quehacer diario. Las universidades han de ser actores centrales en este proceso y el reto para ellas será asegurar que sus legítimos intereses sociales se impongan por sobre los intereses del mercado (p. 9).

En el estudio ‘El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano’ abordado por Barandiaran (2013), se encuentra que el proceso investigativo se desarrolló a partir de constatar si era posible desde la complejidad del concepto de calidad de la educación en las universidades, sacar a la luz el debate del modelo de desarrollo y bienestar. La autora desarrolla la investigación partiendo de la hipótesis: “el enfoque actual sobre la calidad no sirve para valorar el papel de la universidad en el impulso del paradigma del desarrollo humano, por lo que es necesario un enfoque alternativo” (p. 5).

Este trabajo investigativo abre el debate entre dos temas, desarrollo y bienestar y también desde dos formas contrapuestas de mirar al individuo. Por un lado, el individuo es el medio; por otro, es el fin del propio desarrollo. Dos caras de la moneda fueron la referencia en este trabajo para determinar la mirada de la educación hacia los individuos: desde el *crecimiento económico*, la respuesta de la educación es intentar formar individuos que se *adaptan al mercado*, bajo la filosofía de *tener más*; mientras que, desde la *ampliación de las libertades*, los discursos educativos se empeñarán en conseguir individuos que *cuestionen y cambien la realidad* movidos por el *ser y poder hacer más*.

Desde esta perspectiva, la autora presenta también la contradicción en la que entran las universidades al pretender desde la calidad responder a realidades sociales con la lógica del mercado y no en función de las realidades de los contextos en los que se localizan las universidades. Se tiene la impresión de que la calidad en las universidades se ha convertido en una de las mejores disculpas para olvidarse de los individuos que transitan por ellas, y descuidar la responsabilidad de asumir la preparación de los individuos que decidirán el modelo de desarrollo futuro. En resumen, presenta cómo el modelo económico está decidiendo las políticas y miradas de la calidad y del tipo de desarrollo y bienestar para los individuos.

Estas dos investigaciones aportan a esta propuesta de investigación, cuatro aspectos:

- Abordan el tema de la calidad como un concepto que a lo largo de la historia ha estado muy relacionado con el modelo de mercado y, a la vez, este ha venido incidiendo en el tipo de desarrollo que requiere una sociedad y orientando las

políticas de Estado hacia el tipo de formación que se requiere. De esta forma, la educación ha estado medida en función a su respuesta al desarrollo económico.

- El pensar dar vuelta a la relación de calidad de la educación versus desarrollo económico y orientar la concepción de la calidad de la educación, como un concepto multidimensional que se encuentra en estrecha relación con otros factores tanto internos como externos a la institución educativa, algunos de ellos como un sistema dado ya sea institucional o por programa, el periodo histórico y contextual desde el cual se hace lectura y se interviene.
- El tema de la calidad de la educación no puede quedarse en un mecanismo de medición, cuantificable y a la vez utilizado como medio de comparación entre universidades que da o quita, sino que la reflexión que nos plantean estas dos investigaciones es que el tema de la calidad debe ser revisado y valorado por el fin y objeto social de la educación y a la vez, esta calidad en la educación vista desde su contexto, su momento histórico y por el aporte a la construcción de justicia y humanización.
- Lo apremiante es que los sistemas educativos respondan a las necesidades más urgentes de la sociedad y con ello aporten a la construcción de desarrollo social, concebido el desarrollo desde el principio de justicia y equidad.

La tercera investigación, hace referencia al trabajo investigativo “Calidad de la educación superior: imaginarios institucionales y de actores educativos), realizada por (Lago, Gamoba, & Montes, 2014), quienes exponen sus principales hallazgos en el artículo “calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes” (2013). Entre los hallazgos destacan:

- La calidad desde el campo conceptual está definida por dos posturas, la calidad desde lo objetivo y la calidad desde lo subjetivo. La primera, se relaciona con lo cuantificable y verificable desde algún estándar, previamente determinado, y desde lo subjetivo, se refiere al valor que le dan las personas a lo que responde a sus deseos en la comparación con sus expectativas. El éxito de los programas o de las organizaciones radica esencialmente en responder a la maximización de esta proporción (p. 157).
- Las investigaciones sobre la calidad de la educación superior toman fuerza posterior al tratado de Bolonia de 1999 donde se muestran los impactos de este acuerdo tanto en Europa como en Latinoamérica. Resaltan los aportes y el importante referente que ha marcado para los procesos de mejora de la educación superior. Este tratado y sus condiciones de exigencia han hecho que se transformen los diferentes pilares de la educación como la formación docente, la investigación y la movilidad de estudiantes y profesores en el ámbito mundial (p. 165).
- Desde el tratado de Bolonia, también se dio en los diferentes países la estructuración de agencias para el aseguramiento de la calidad, elevando los indicadores de calidad de las Universidades Europeas.

- En la Educación Superior se puede afirmar que la gran mayoría de estudios se centran en medir los impactos de los procesos de autoevaluación y acreditación de las IES comparar los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad y analizar los modelos de evaluación de la calidad de los programas académicos.
- Desde una visión positiva de la globalización de la educación, se observa que este fenómeno ha permitido que las instituciones de educación superior, tanto en Europa como América Latina, construyan una cultura de la autoevaluación y la calidad, desde sus diferentes procesos académicos y administrativos.
- Destacan la escasa la literatura sobre investigaciones o experiencias donde se aborde el tema de los actores educativos y sus voces en las transformaciones estructurales de las instituciones de educación superior. Hace falta un análisis profundo sobre las tensiones que hay entre estas representaciones que tienen los actores de las comunidades académicas acerca de la calidad y los elementos normativos y estructurales de las instituciones.

El segundo tema de interés para esta investigación está relacionado con la concepción de “equidad” y “desarrollo social”. Para ello se retoman construcciones y aportes teóricos de Briceño (2011); Rawls (2002); Sen (1998); (Rawls (1917); Sen (1992) y Nussbaum (2012).

Briceño, en su trabajo ‘Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior?’, en su discusión se centra en:

El acceso a la educación superior está concebido en un sistema meritocrático, el cual valora la capacidad de los individuos, sin tener en cuenta variables socio-económicas, como son escolarización y nivel de ingresos del entorno familiar... En este contexto se requieren políticas educativas que diferencien los recursos y los procesos educativos a grupos de individuos menos favorecidos. (Briceño, 2011, p. 71)

La autora considera que “la educación superior debe ser un mecanismo que promueva la equidad en una sociedad caracterizada por condiciones socioeconómicas y expectativas educativas, laborales y salariales heterogéneas” (Briceño, 2011, p. 71). Se debe partir del principio que no toda persona tiene los mismos medios y recursos para desarrollar a plenitud sus capacidades y, por ende, aunque acceda a una universidad, su proceso y resultados nunca serán los mismos al estándar establecido. En esa medida, el Estado debe considerar ante esta situación de diversidad, desigualdad y no distribución igualitaria de los bienes, el generar políticas públicas en función de crear acciones que vayan más allá del posibilitar la oportunidad de acceso a la educación superior, en intervenir esos otros factores externos que están incidiendo y afectando el desarrollo de las capacidades de las personas y por ende el desarrollo de las regiones.

Para Briceño, igualdad y equidad son dos conceptos diferentes que en algunas ocasiones tienden por confundirse como sinónimos:

Hay que aclarar que la igualdad difiere de la equidad: la primera se refiere a un tratamiento igual para todos, en término de oportunidades y valoración por méritos o resultados en una sociedad; mientras que la segunda reconoce las condiciones particulares de los individuos y en este sentido da un tratamiento diferenciado. Así, puede existir una igualdad formal de acceso a la educación superior... sin embargo desde una noción de equidad, debe garantizar una igualdad de conocimientos y competencias previas, además de condiciones económicas, necesarias para el ingreso y permanencia, y es claro que dichas acciones demandan mayores esfuerzos y recursos para los más vulnerables. (Briceño, 2011, p. 73)

La autora además aporta la siguiente pregunta a la reflexión: ¿Cuáles serían los criterios con los que se valore la eficiencia de la política educativa guiada por el propósito de equidad?, lo cual se asemeja a uno de los objetivos que este trabajo desea responder, en cuanto guiados por el principio de equidad, ¿cuáles son los criterios e indicadores de calidad que permite valorar la calidad sobre las instituciones y programas de educación superior a distancia?

Otra propuesta teórica interesante nos aporta Rawls, desde una ‘Teoría de la justicia como equidad’

Suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados. (Rawls, 1996, p. 74)

Este autor no retoma en sus postulados el tema de la educación directamente, pero desde su propuesta teórica se pueden hacer aproximaciones interesantes al tema de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y resultado del proceso formativo. La propuesta es ser equitativo en la distribución de oportunidades partiendo desde la diversidad de las personas, ya que toda persona tiene unas capacidades innatas para afrontar el mundo, pero muchas ocasiones este desarrollo de las capacidades se puede ver interrumpido o alterado por factores externos a cada persona y que son estas situaciones externas, las que ponen en desigualdad a unas personas de otras.

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no

puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí. (Rawls, 1971, p. 126)

Rawls, argumenta que un sistema educativo justo no puede excluir a las personas que no han logrado desarrollar sus capacidades al máximo, sino que su trabajo debe ser en apoyar a nivelar esas desigualdades, así ninguna persona se encuentre en condición de desventaja frente a otra. “La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad” (1971, p. 123). Dejándonos con ello los cuestionamientos sobre cuál es el papel de la IES hoy, hacia dónde deben apuntar sus esfuerzos; como también pensar que la calidad debe pasar por ejercer acciones por los menos favorecidos en pro de posibilitarles el desarrollo de sus capacidades para que puedan estar en igualdad de condiciones y de oportunidades. Así mismo, el sistema educativo debe aportar al cambio de estas situaciones de desigualdad, solo así se podrá concebir una igualdad equitativa de oportunidades.

Otro aporte importante, y en la misma línea de Rawls, lo hace el economista Sen, (1998), quien también tiene como tema de interés la justicia, aunque para él, el primero es un referente en cuestiones de la justicia distributiva, y no está del todo de acuerdo con la propuesta del reparto equitativo de los bienes básicos como indicador de bienestar. Sen toma abordar el tema de la justicia desde otro punto de vista, que despliega en sus propuestas, ‘¿Igualdad de qué?’ (1979) y en el ‘Enfoque de capacidades y libertades’ (Sen, 1998, citado por Carvajal, 2014).

En su primera propuesta, el autor menciona que es importante partir de dos preguntas para abordar este tema, ¿igualdad para qué? e ¿igualdad de qué?, porque la igualdad no se puede totalizar, sino que debe ser concebida o evaluada desde una de sus tantas variables. La valoración de las demandas de igualdad debe enfrentarse a dos tipos distintos de diversidad, está la básica heterogeneidad de los humanos, tanto en características personales como circunstancias exteriores y la multiplicidad o pluralidad de las variables relacionadas con los espacios o situaciones, ingresos, riquezas, utilidades, libertades etc.

Así que, para abordar el tema se debe comenzar identificando la variable desde dónde se está haciendo la exigencia de igualdad, y también expone que exigir igualdad en una variable va a significar que se genere desigualdad en otros aspectos. Ilustremos lo anterior, en cuanto a la igualdad en el acceso a la educación superior, podrán ingresar tanto personas de bajos recursos económicos como aquellos que no tienen esas dificultades. Es decir, se garantiza el acceso, más no que ambas personas tendrán igualdad de resultados de aprendizaje. Se controla la variable “igualdad en acceso”, pero las variables relacionadas con los aspectos personales no se intervinieron y finalmente son las que inciden en otra realidad. La igualdad de un espacio es acompañada por grandes desigualdades en otros.

Desde el enfoque de las capacidades de Sen (1998), ya se mencionaba que el autor no está del todo de acuerdo con la propuesta del reparto equitativo de los bienes

básicos de Rawls (1971), porque la relación entre bienes básicos o primarios y bienestar puede verse afectada por las diferencias personales. Las oportunidades de bienestar no son suficientes solo con el acceso a estos bienes, sino con la posibilidad de que cada persona pueda decidir qué es lo que quiere, también con el tener la capacidad de poderlos usar. Esta postura aplicada al campo educativo, nos mostraría que el trabajo del sistema educativo y de las universidades debe estar enfocado a dos elementos en especial: uno, al logro en igualdad de oportunidades, pensado desde el acceso y en el buscar el logro de la igualdad en los resultados educativos. En segundo lugar, priorizar las oportunidades educativas entre los distintos grupos sociales, acceso a los hijos de los pobres, lo cual va a posibilitar igualar las oportunidades de desarrollar las capacidades que necesita una persona para aprovechar la oportunidad de acceder a la educación superior.

Un tercer elemento que se suma a esta investigación, es el de la educación a distancia–EAD. De este tema se encuentran aportes significativos, entre ellos se expone a uno de los teóricos que ha hecho aportes interesantes a este campo, para quien la educación a distancia se puede definir como:

Un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes. (García, 1987, p. 8)

El hecho es que en la EAD el encuentro entre docente-estudiante y el proceso formativo no se lleva de manera presencial, requiere tener presente varios aspectos tales como el rol del estudiante. El proceso ya no se centra únicamente desde el docente, sino desde el estudiante, en tanto toma el rol de sujeto activo de su propio proceso de construcción del aprendizaje y conocimiento, es el protagonista del proceso formativo. El encuentro entre docente y estudiante se construirá como un espacio comunicativo o diálogo didáctico mediado (García, 1990) que posibilita la interacción y el intercambio. Tanto el encuentro entre los sujetos del acto educativo, como el proceso de comunicación que posibilitará el aprendizaje, está mediado por una serie de recursos diseñados y puestos en escena de manera estratégica. Entre los recursos que posibilitan el acto mediado están las tecnologías de la informática y la comunicación - TIC.

El autor menciona que el término “educación a distancia” se generalizó en los años setenta, fue elegido oficialmente en 1982, cuando el Consejo Internacional para la Educación por correspondencia cambió su nombre por el de Consejo Internacional de Educación a Distancia. Actualmente este Consejo se denomina Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (*International Council for Open and Distance Education –ICDE–*). (García L, 2011).

Aunque la educación a distancia tiene mucho auge desde la década de los 70, su trayectoria se remonta a experiencias anteriores, todas aquellas posibilitaron acceso

a procesos educativos con apoyo de alguna mediación. La EAD con el apoyo de las TIC se va imponiendo en las últimas décadas porque responde ante algunas coyunturas educativas, sociales, económicas y políticas de los países, como:

- *Los avances sociopolíticos.* La democratización de la educación hizo que se presentara un aumento de la demanda social de educación, sumado que la educación superior posibilita el acceso al mundo laboral;
- *La necesidad de aprender a lo largo de la vida.* El deseo de cualificación y perfeccionamiento permanente, la educación se concibe como esencial para el ciclo de desarrollo de la persona;
- *La carestía en los sistemas convencionales.* Los centros convencionales de educación no disponían de infraestructura suficiente para atender la demanda a nivel nacional y local;
- *Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación.* La formación permanente para todos llevaba a la necesidad de flexibilizar las rigideces de la formación convencional con la incorporación de nuevas propuestas tanto pedagógicas, metodológicas como de variedad de oferta de programas, más acordes a las necesidades de cada país y región;
- *Las transformaciones tecnológicas,* que permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado de una enseñanza/aprendizaje no presencial (García, 2011, pp. 9-11).

El tema de la mediación y de la interacción en la EAD es relevante en el proceso educativo, para (Fueyo & Lorenzo, 1998) quien, en su texto, “Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning” expone que la mediación.

Es entendida como el apoyo que ofrece una persona a otra para que ésta reconstruya el conocimiento forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para proporcionar ese apoyo es necesario que el teleformador domine correctamente el contenido a enseñar, establezca una correcta secuenciación y pueda determinar el nivel de partida del alumnado”; la mediación se puede ejercer desde dos personas. (2008, p. 15)

Para la autora, la relación docente – estudiante juega un papel importante en el proceso formativo e-learning. Pone de relieve el papel del docente o teleformador como lo llama, como el sujeto en el acto educativo que debe tener claro la intención pedagógica que persigue en cualquier actividad que planee y con el medio o recurso que utilice para generar la situación pretexto para el aprendizaje. Las TIC, por sí solas, no educan, son solo herramientas.

Otro elemento a tener en cuenta, debido a que puede ser causa de confusiones en algún momento, es que cuando se estudia el tema de la educación a distancia, aparece en la bibliografía varias denominaciones en relación al tema, como son: educación a distancia tradicional, educación a distancia, educación virtual, e-learning, b-learning, on–line, m-learning, entre otros. Esta diversidad de denominaciones tiene

que ver con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC como mediador de la comunicación e interacción en el proceso educativo. Al mirar la variedad de términos pareciera que son temas distintos, pero en realidad son los mismos. Estos nombres van surgiendo desde las innovaciones o usos que las IES van haciendo de los diferentes formatos tecnológicos, como herramientas para mediar los procesos educativos, con el objeto de buscar siempre posibilidades y oportunidades de ofrecer una mayor cobertura al sistema educativo y acceso a la información y al conocimiento.

“e-Learning. Este término es la simplificación de *Electronic Learning*, un proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a través de internet, caracterizado por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona, a través de la cual se lleva una interacción didáctica continuada (Cabero, 2008, p. 40). En esta modalidad los contenidos son distribuidos en múltiples formatos electrónicos (Galvis & Pedraza, 2013).

b-Learning, en inglés *Blended Learning* o *B-Learning*, se refieren al trabajo presencial combinado con trabajo en línea. Para los autores, la denominación *b-Learning* hace referencia a la combinación del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia de tal manera que las mejores estrategias de cada modalidad se integran y complementan de forma armoniosa, para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles y sólidas (Cabero & Llorente, 2008, citados por Galvis & Pedraza, 2013) mencionan que,

Esta modalidad se puede expresar en términos de la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, donde se combinan espacios, clases tradicionales y virtuales; tiempos, presenciales y no presenciales; recursos, analógicos y digitales; donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y donde los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos. (p. 120)

Educación a distancia. La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y colaborativo (García, 2002, citado por Chaves, 2017 p. 39).

Educación virtual (online), o formación en espacios virtuales. En estos casos el énfasis se pone en que tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realizan exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet. (García , 2011, p. 257).

M-learning. “Aprendizaje móvil”. Móvil, porque su utilización depende de una herramienta portable, apoyándose en la utilización de teléfonos celulares y de otros

dispositivos móviles. Según Brazuelo & Gallego (2014), el *Mobile Learning* es la modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables. El *m-learning* se encuentra directamente relacionado con el e-learning.

Estas distintas denominaciones que recibe la educación a distancia muestran la evolución vertiginosa de esta forma de enseñar y de aprender. Es la mediación de las tecnologías la que le ha brindado nuevas posibilidades para la adaptación a los distintos contextos y tiempos. Las mediaciones tecnológicas han llevado a la EAD a la incorporación de grandes cambios en su estructura, metodología y en el uso de materiales y medios (García, 2011).

Las diferentes denominaciones que recibe la educación a distancia, e-learning, virtual, online, m-learning, b-learning, etc., responden también a nombres que las instituciones educativas o las empresas vienen utilizando, queriendo con ello enfocarse en algún aspecto en específico o tecnología de la mediación utilizada; pero que, en resumen, hacen referencia a la forma de enseñar y aprender a distancia. Para el caso de este estudio, se toma la denominación de Educación a Distancia, EAD, como concepto que incluye las otras denominaciones. Para su definición y denominación, se asume y acoge dos elementos referentes, son fruto de la construcción colectiva realizada por las IES de EAD de Colombia, en el documento “Lineamientos conceptuales y criterios de calidad de la modalidad de educación a distancia” (Alianza de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia, 2013).

- Se considera que las tecnologías posibilitan caminos o metodologías para el desarrollo de la modalidad. La modalidad a distancia es lo sustantivo, las metodologías son contingentes, pues el desarrollo de las tecnologías es exponencial y cambiante (p. 9).
- La educación a distancia es una modalidad formativa que aprovecha pedagógicamente las ventajas de la separación espacio-tiempo (distancia) y entre tutores y estudiantes para el diseño y construcción sistémica de contextos, escenarios, metodologías, medios y mediaciones didácticas basadas o apoyadas en tecnologías diversas, como dispositivos para la comunicación sincrónica y asincrónica en el fomento y aprovechamiento efectivo de aprendizajes autónomos y colaborativos por parte de los estudiantes. En tal sentido la educación a distancia se concibe como una modalidad con múltiples metodologías, para lo cual se basa o apoya en el uso de tecnologías, medios y mediaciones diversas (pp. 39-40).

Otro elemento que aportó al ejercicio de indagación del hecho de la EAD, es la investigación titulada: ‘Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales’ (García & García M, 2014), quienes muestran el resultado de un rastreo de tesis doctorales en torno a la educación a

distancia en América Latina. De ese proceso, recuperan 183 trabajos y presentan el resumen de las temáticas abordadas en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales

| Categoría | Subcategoría | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | N | % |
|-------------|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| Nivel macro | Acceso, equidad y ética | | 1 | | | | | | 0 | 1 | 0,54 |
| | Aspectos relacionados con la globalización y la educación intercultural dentro de la educación a distancia | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 3,82 |
| | Sistemas institucionales de educación a distancia | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 9 | 4,91 |
| | Teorías y modelos | | 2 | 2 | | | | | | 4 | 2,18 |
| | Investigación en educación a distancia y transferencia de conocimiento | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 21 | 11,49 |
| Nivel medio | Gestión y organización | | 2 | | 1 | 1 | | | | 4 | 2,18 |
| | Costes y beneficios | 1 | 1 | | | | | | | 2 | 1,09 |
| | Nuevas tendencias de la tecnología dentro de la educación a distancia | 7 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 7 | 42 | 22,95 |
| | Innovación y cambio | 2 | 2 | | | | | | | 4 | 2,18 |
| | Profesores | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 28 | 15,3 |
| | Servicios de apoyo al estudiante | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 2 | 7 | 3,82 |
| | Calidad | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 10 | 5,46 |
| | | | | | | | | | | 97 | 53 |
| Nivel micro | Diseño instruccional | 1 | 1 | 1 | | | | | | 3 | 1,63 |
| | Interacción y comunicación en las comunidades de aprendizaje | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 38 | 20,76 |
| | Características del alumno | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 24 | 13,11 |
| | | | | | | | | | | 65 | 35,51 |
| Total | | 27 | 35 | 20 | 18 | 21 | 18 | 20 | 24 | 183 | 100 |

Fuente: Análisis de las tesis doctorales según la clasificación de Zawacki-Richter (2009)

De los aspectos más relevantes de la propuesta de los investigadores (García & García, M., 2014), se resaltan cuatro elementos: los resultados alcanzados revelan que no existe un aumento significativo en el número de tesis doctorales en el campo de la educación a distancia durante los años estudiados. Las categorías o temas de mayor investigación entre 2004 - 2011 en la educación a distancia se centran en los patrones de interacción y comunicación, y en las nuevas tendencias tecnológicas. La categoría

del tema de la calidad, presenta diez investigaciones a lo largo de estos ocho años de revisión, y muestra no haber tenido un incremento significativo en los últimos años; la necesidad de investigar en torno a la “educación a distancia y transferencia de conocimiento” y al “acceso, equidad y ética”, ya que los resultados obtenidos manifiestan que son dos de las áreas que no han sido investigadas a través de las tesis doctorales analizadas, y que ahora mismo son muy relevantes para toda la comunidad científica por el gran cambio que se ha producido en los últimos años” (García & García, M., 2014, p. 226).

Este rastreo deja en evidencia lo pertinente que es para el sistema educativo, las IES en modalidad a distancia y la comunidad académica en general, el llevar a cabo una investigación que indague sobre las categorías de la calidad y equidad en esta modalidad de formación.

2. LA UNIVERSIDAD Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

*“Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.
Pero, ¿cuál es la piedra que sostiene el puente?, pregunta
Kublai Kan.
El puente no está sostenido por esta piedra o por aquélla,
responde Marco, sino por la línea del arco que ellas forman.
Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:
¿Por qué me hablas de las piedras? Es sólo el arco lo que me
importa.
Polo responde: Sin piedras no hay arco”.*

Ítalo Calvino. Las ciudades invisibles. (1983, p. 46)

Atendiendo a este epígrafe, para comprender el vínculo entre educación superior a distancia, calidad y equidad; es decir, nuestro puente, se hace necesario entrar a detallar piedra sobre piedra, como lo hace Marco Polo, porque será en el papel que cada una de ellas toma en el puente que se podrá encontrar el sentido, arco, del por qué hoy esta relación se reseña como una prioridad para la educación y el desarrollo de la sociedad.

La Universidad, identificada como el espacio para la enseñanza de la educación superior, se desarrolla en un contexto cultural, político, espacial e histórico. Este contexto ha desempeñado un papel fundamental en la formación de las personas como en el desarrollo de las sociedades, así mismo, ha ejercido influencia en la universidad y sus funciones. Es la historia la que permite identificar los rumbos y caminos que esta ha tomado y de las decisiones e incidencia del Estado y otros factores sobre ella.

El objetivo del presente capítulo es analizar la historia de la Universidad como del control e influencia que factores sociales, económicos, políticos e ideológicos han ejercido sobre ella; partiendo desde sus inicios en la edad media hasta la universidad contemporánea. Se examina también en detalle, el debate contemporáneo de la universidad del siglo XXI desde el contexto social y económico sobre el cual se mueve actualmente y cómo éste incide en las transformaciones de misión y objetivos que hoy la universidad se ve abocada. No se puede ocultar que desde el siglo XX las políticas de privatización y la globalización del mercado, consecuencia de un modelo económico neoliberal, marcaron otro impacto en la educación superior, en la percepción que se tiene y en lo que espera la sociedad de ella hoy en día.

Este acercamiento pretende evidenciar cómo la universidad a partir de las relaciones económicas, políticas y sociales que va viviendo el mundo ha tenido que cambiar también su dirección para mantenerse viva y seguir cumpliendo con su papel. Díaz, (2017), menciona que la “universidad occidental ha recorrido casi 10 siglos de historia, transformándose constantemente en busca de responder a los cambios y retos planteados en cada momento por sus sociedades” (p. 17). Entonces, es desde este recorrido histórico que se podrá comprender el contexto desde donde se nos plantea

hoy una educación de calidad con equidad y cómo la educación superior a distancia toma tanta importancia en este mundo económicamente globalizado.

2.1. Transformaciones históricas de la universidad

2.1.1. La Universidad en la Edad Media.

La palabra universidad, según la RAE, procede del “latín “*universitas*” que significa universalidad, totalidad, colectividad, gremio, corporación (DRAE, 2018). En su nominación original "*Universidad*" no indicaba un centro de estudios sino una agremiación o "sindicato" o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al oficio del saber (Zevallos & Muñiz, 2008) . Solo hacia fines del siglo XIV la palabra empezó a usarse con el significado que tiene en la actualidad, un centro o institución de enseñanza superior y que confiere títulos académicos.

Las primeras universidades occidentales surgieron en siglo XII en Europa y tuvieron su origen en las escuelas que estaban ubicadas dentro de las grandes catedrales, espacios constituidos para la formación del clero. Para la época, el conocimiento que ofrecía la universidad tuvo como propósito central la enseñanza de las Sagradas Escrituras. Se buscaba “contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana y a la salvación de las almas” (Buchbinder, s.f.). En la historia de la educación se encuentran como las grandes corrientes del pensamiento político y de la filosofía de la historia, se caracterizan por tres clases de poder, el ideológico, el político y el económico, a los que se les atañe el predominio del conocimiento, de la fuerza o de la riqueza. Borrero (2008) menciona que la edad media estuvo marcada por el poder ideológico o espiritual, encontrándose que la Iglesia dominó las riendas de la universidad en esta época histórica (p. 31).

En el siglo XII, aparecieron en las principales ciudades europeas maestros y estudiantes que procedían de lugares distintos y que se desplazan para enseñar o aprender; claro está, todas esas personas debían contar con el visto bueno y autorización de las autoridades eclesiásticas, quienes eran el ente encargado de la enseñanza. Se presentó por ese tiempo que algunos grupos de maestros y estudiantes decidieron asociarse para defender la disciplina escolar y su derecho de hacer parte de estos espacios de formación, así que crean nuevos espacios para la enseñanza los cuales van a tomar el nombre de “*Studium Generale*”, y fueron el origen de las universidades. Adquirieron esa denominación porque agrupaban a personas de origen y pueblos muy distintos.

La Universidad del Medioevo se va a caracterizar por sacar poco a poco la universidad de los templos y de posibilitar la universalización al dar cabida a maestros y estudiantes de todas las nacionalidades. El título de *Studium Generale* compitió con el de *Universitas* hasta finales de la edad media.

Las primeras instituciones con este carácter de universidad, van apareciendo en el siglo XIII. La primera en tener una estructura con estudios reconocidos

universalmente y estatutos propios es la Bolonia, Italia. Nació de una agrupación de estudiantes y se hizo famosa por la enseñanza de las humanidades y el derecho. La segunda, es la Sorbona, en París, seguida de la de Oxford, Inglaterra, la cual nace con el fin de evitar que los ingleses tuvieran que desplazarse a otros países para estudiar. También están las universidades de, Cambridge, cuyo origen está relacionado con un grupo de profesores de la universidad de Oxford no contentos con algunas situaciones que se vivían al interior del claustro, y decidieron asociarse y fundar una nueva universidad para proteger sus derechos y en España, la Universidad de Salamanca (Ruegg, 2004).

Las universidades de Bolonia, La Sorbona, Oxford y Cambridge son las primeras universidades, modelo para otras tantas. “Todas las demás universidades medievales se formaron bajo su influencia o por maestros o por estudiantes que se separaron de ellas. En el siglo XIII apareció una centena de universidades, hacia el final de la Edad media había ochenta” (Chuaqui, 2002, p. 583). Estas instituciones de la edad media regentadas en sus inicios por la Iglesia, establecieron un modelo de universidad que influyó considerablemente en las universidades modernas.

Se trataban no sólo de instituciones de enseñanza: las universidades medievales eran también comunidades de profesores y estudiantes (universitas) dedicadas a la investigación y producción del saber, así como foco de vigorosos debates y polémicas. Eso se refleja en las crisis en que estuvieron envueltas esas instituciones y por las intervenciones que sufrieron del poder real y eclesiástico. (Haskins, 1927, citado por de Barros, 2010, p. 385)

Otra característica con que se identifica a las universidades del medioevo, fue el permitir posibilidades y mejoras en la calidad de vida de las personas que accedían a ella, significaba un ascenso social, lo que impulsó a que la demanda por estudiar creciera considerablemente.

El crecimiento y expansión de las universidades generó algunas preocupaciones y resistencias por parte de la comunidad eclesial, llevándoles a tomar acciones y decisiones con el objeto de mantenerla con un carácter de exclusividad. Se da entonces el nacimiento a las primeras normas de regulación, reconocimiento y acreditación, por así decirlo; ejemplo de ello era el no reconocimiento de las titulaciones obtenidas en otras instituciones; la admisión de maestros y estudiantes que debía pasar por la comisión eclesial; y la selectividad en el proceso de formación en lo que se enseñaba. Todas estas son formas de intervención con lo que se intentaba mantener el control de las instituciones, las personas y de los efectos en la sociedad.

La universidad del medioevo va a alcanzar su mayor perfección en el siglo XIII, de ahí en adelante su mantuvo inamovible, dejando de representar y de responder a los nuevos cambios culturales, el Renacimiento, por los que el mundo atravesaba, llevando años después a un desprendimiento paulatino de la universidad de la influencia de la Iglesia.

2.1.2. La Universidad en el Renacimiento.

La Universidad del Renacimiento pasa de ser una institución clerical que da vía a convertirse en un organismo público, a ser parte del Estado.

El siglo XIV se caracteriza porque el capitalismo comercial, el ocaso del feudalismo y con los albores de la revolución científica, la tecnología y la técnica, van a exigir un giro bastante significativo en la forma de la estructuración de los Estados. El auge que traen estos cambios inciden en la universidad en el hecho de demandar profesionales de distintas áreas de conocimiento para atender los nuevos espacios laborales; aparecen así, además de la teología y las artes, nuevas profesiones como la abogacía y la medicina.

Este periodo también se va a caracterizar por la importancia del humanismo renacentista que, diferenciado del humanismo cristiano medieval. Comenzó a configurar al hombre moderno, el hombre como centro de la acción universitaria, y la fe se relegó por los fines trascendentales. Se inicia así el cambio de un pensamiento teocentrista al antropocentrista, se pasa de la ciudad de Dios a la ciudad del hombre, y la universidad reclamará su autonomía en la búsqueda de la verdad.

La persona toma conciencia de sí misma y a medida que las conciencias se individualizan la universidad también tiene que hacerlo, debe fomentar la búsqueda de las capacidades intelectuales individuales, potenciar el “papel útil de cada quien como miembro de la sociedad” (Borrero, 2008, p. 403). La diferencia importante de la universidad del renacimiento con la del medioevo, se identificará en el pensar analítico y el papel de la experiencia humana.

Durante los siglos XIII, XIV y XV se da una expansión numérica y geográfica del fenómeno universitario, pujante signo de la universalidad como institución y de la universalidad del conocimiento. En este mismo periodo, se asiste al fenómeno de desplazamiento de las comunidades religiosas al nuevo continente, quienes ven la necesidad de fundar universidades para posibilitar a la oligarquía española radicada en las Américas, el acceso a la formación superior y también, en estas instituciones, una forma de control: había que adoctrinar para mantener al pueblo bajo el dominio de la colonia.

Mientras la universidad en Europa se deja permear por el ambiente de la época renacentista, en el nuevo continente la universidad surge desde los parámetros de la época medieval. Las universidades del territorio americano del siglo XV y XVI tienen una gran dependencia e influencia de las comunidades religiosas, éstas se consolidan bajo el modelo convento-universidad, colegio-universidad. Algo muy importante por rescatar del periodo renacentista para el nuevo continente es que gracias al fenómeno de expansión la universidad sale de Europa hacia el nuevo continente, lo que se podría interpretar como un primer proceso de internacionalización de la educación superior.

Fue entonces, en el periodo renacentista y a través de la colonización, que se da origen a las universidades en América.

Las primeras universidades en este continente se crearon en Perú y República Dominicana, la Universidad de San Marcos y la Universidad Santo Tomás de Aquino, ambas instituciones fundadas por el orden de los padres dominicos. La historia de la universidad en Ecuador inicia en 1586 con la Universidad de San Fulgencio y en 1594, se fundó el Colegio Mayor Real y Seminario de San Luis, ambas instituciones bajo el orden de los Agustinos. En Colombia, la Universidad Javeriana se funda en 1623 por el orden de los jesuitas. En 1639, la Universidad Santo Tomás de la orden de los padres Dominicos. Estas, como otras universidades constituidas en el continente americano en el siglo XVI, surgen gracias a los españoles, en plenos días de la conquista. En cambio, en Brasil, los portugueses, a diferencia de los españoles, no crearon universidades en sus colonias; sólo en el siglo XX se erigieron las primeras en territorio brasileño.

Las universidades latinoamericanas fueron fundadas antes que las universidades de Norteamérica. En los Estados Unidos, la Universidad de Harvard, en 1636, va a abrir el camino a la educación superior en esta parte del continente.

2.1.3. La Universidad en la Ilustración.

El siglo XVIII, conocido como la ilustración o siglo de las luces, es una época que se caracteriza por el predominio de la confianza en los poderes de la razón y de las ciencias, se considera que en el uso de la inteligencia reside el poder de la humanidad. Este pensamiento permeará a las universidades de la época.

Un fenómeno que se presentó en la época por el absolutismo del Estado en todos los aspectos de la vida de la sociedad, fue la aceptación y cercanía de los gobernantes y monarcas con personas ilustradas, las cuales se convirtieron en asesoras que apoyaron con ideas a impulsar el desarrollo económico, político, educativo. Pero, así como la monarquía aceptaba los principios de la ilustración e hicieron un excelente uso de sus ideas, se encontró que prevaleció el pensamiento único, el del monarca, en las políticas públicas “para el pueblo, pero sin el pueblo”. Es decir, el gobierno tomaba decisiones y ejercía acciones a favor del pueblo, pero en todo este proceso no se contemplaba ni se permitía la voz y participación del mismo.

Al pasar las universidades a ser del Estado debe ser este quien defina su rumbo. Las políticas públicas educativas que se realizaron en ese entonces, no generaron mayor impacto que pudieran alterar las viejas estructuras. Un par de ejemplos para ilustrar el poder del Estado en la universidad, fue que los cargos directivos pasaron a ser asignados a libre elección, el Estado controla la docencia bajo procesos de selección y nombramiento para los docentes. Al Estado se le otorga el papel de órgano controlador de la cultura nacional, así poco a poco, la Universidad pierde su autonomía.

En este siglo, paralelo a las universidades, se estructuran otras instituciones llamadas academias, las cuales son espacios independientes para la investigación, cuyo

interés no estaba en una investigación al servicio de dar respuestas concretas a necesidades de la sociedad, tenían más como propósito enriquecer los conocimientos humanos y transmitirlos. Solo años más tarde, algunos de los países europeos dieron vía a la relación universidad-academia; es decir, enseñanza e investigación, el siglo de las luces comienza a dar luz a una nueva misión para la universidad, la investigación.

2.1.4. La universidad del siglo XIX y los modelos: francés, alemán y británico.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX las universidades experimentaron procesos de transformación, se subordinaron a las autoridades civiles y se adecuaron a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias, el comercio y las necesidades del Estado. Uno de los cambios históricos más sobresaliente fue la revolución industrial, proceso que estableció nuevas formas de relaciones económicas, políticas y sociales en el mundo. Así, “la nueva industria del vapor y del acero, del petróleo y el flujo eléctrico, hizo creer en la prosperidad asida al entrenamiento apropiado de cuantos hubieran de ocuparse en la producción, la factoría industrial y el comercio” (Borrero, 2008, p. 203). Hechos que dan cabida al pensamiento liberal y, con ello, la alianza entre la utilidad de las ciencias y la producción, relación que hoy se encuentra mucho más fortalecida.

Sobre el anterior contexto se encuentra el desarrollo de varios modelos de universidad. Entre los más relevantes que marcaran el modo de ver la educación superior y su accionar en la sociedad están, el francés, el inglés y el alemán; modelos que establecen características particulares a la universidad de la edad moderna y que van influenciar al tipo de universidad norte y latinoamericana.

En este modelo, la universidad napoleónica del siglo XIX, también llamada universidad francesa o imperial, surge después de la revolución francesa; es una muestra de la presencia del Estado bajo el poder de Napoleón. La universidad se concibe como una entidad pública y este carácter de lo público de la educación posibilitó que estuviera bajo el poder del Estado, constituyéndose en un instrumento para el control social, económico y político.

El Estado toma el dominio completo del sistema educativo y decide la orientación de la educación superior. Para ilustrarlo, se suprimió la filosofía y la literatura, se consideraban disciplinas que promovían en los estudiantes el pensar y ser críticos, competencias que significaba para el poder del Estado una amenaza. Napoleón concebía a la universidad como el espacio que debía formar al ciudadano en elementos prácticos para la vida, en saberes específicos “respondiendo a los entrenamientos prácticos para las tareas laborales impuesto por la revolución industrial” (Borrero, 2008) y “satisfacer las necesidades de mano de obra percibidas por la clase política” (Cruz, 2009, p. 30). Para ello, promueve la universidad profesionalizante, con la misión de formar intelectuales con un saber práctico y útil a la sociedad.

En el tiempo que Napoleón gobernada, la universidad francesa pierde toda autonomía, el Estado decide los contenidos que se deben enseñar y se regula así la

docencia. Ser maestro era un cargo de prestigio. Eran considerados funcionarios públicos, servidores del Estado. La formación cultural y los estudios literarios fueron relegados de las aulas y quedaron solo al esfuerzo e interés personal; mientras que el acceso a la universidad estaba dirigido principalmente para la clase burguesa.

En definitiva, el modelo napoleónico francés, disciplinado y jerarquizado, impuso la formación pragmática y las profesiones se formalizaron e institucionalizaron desde la universidad. La universidad se convierte en un organismo estatal, centralizado y burocrático. El modelo napoleónico, es definido como:

Uno de los ejemplos más antiguos de la utilización del Estado de la universidad como herramienta de la modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico. (Apaza, 2007, p. 3)

El modelo francés de universidad nos muestra cómo las instituciones quedan al servicio del Estado antes que de la sociedad.

El segundo modelo de universidad de la edad moderna surgió en Alemania bajo la inspiración de Humboldt, quien además fue el fundador en 1810 de la Universidad de Berlín. La Universidad humboldtiana como también se conoce a este modelo, se cimentó en contravía a la concepción profesionalizante de la universidad napoleónica, se concibe a la investigación científica como la base de la universidad, se promueve que los resultados de la investigación deben incorporarse a los procesos de enseñanza. (Jaspers, 1959), queriendo describir la propuesta de Humboldt expresa:

La investigación en la universidad no sólo es la base de la formación para las profesiones, sino que la propia universidad existe para la investigación, y cumple con su significado a través de ella. El estudiante es el erudito y el futuro científico. (1959, p. 53)

En el modelo alemán la enseñanza universitaria era la iniciación para el estudiante a la investigación, para la universidad es importante que el estudiante crezca en un ambiente y en una cultura de investigación. El profesor tiene como principal tarea ser un investigador y su labor docente debe consistir en comunicar los nuevos conocimientos sin limitarse a lo escrito en los libros. Debe conducir al estudiante a participar de los procesos de investigación; el profesor y el estudiante hacen parte de la comunidad académica quienes participan en la búsqueda de la verdad (Jasper, 1959). La investigación en este modelo, será declarada como la misión principal de la universidad.

Apaza (2007) identifica que, entre las características centrales de la universidad alemana, está en creer que una sociedad con personas formadas científicamente es capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas y que su objetivo es formar personas con amplios conocimientos, no

necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral (pp. 1-3). Por su parte, Humboldt hace una distinción importante entre academias y universidades, para él, las academias debían cumplir un fin social y trabajar en estrecha relación con el Estado, por tanto, las instrucciones y las prácticas de las profesiones quedan adscritas a este tipo de institución, mientras que para las universidades debe centrarse en la ciencia, en producir conocimiento (Cruz, 2009, pp. 30-32).

De hecho, el aporte que se le reconocerá al modelo alemán a la misión de las universidades, es la investigación científica como medio de producción de conocimiento y el papel de su comunidad académica de promoverla.

Por último, el tercer modelo de universidad del siglo XIX es el británico u anglosajón. A diferencia de los dos anteriores, no se centró en convertir a la universidad en parte del Estado, sostuvo el carácter de instituciones privadas, respetó sus características medievales y mantuvo la autonomía en su gobierno. Las Instituciones estaban dirigidas por los Consejos de Gobierno, entes encargados en cada institución de la toma de decisiones académicas, financieras como de su forma de funcionamiento.

Dos grandes representantes se identifican en la universidad anglosajona, a John Newman, quien promueve una universidad universal y liberal, y a John Locke, con su propuesta de universidad con un fin específico.

Newman (1886, citado por de Barros, 2010) expone que “la educación liberal tiene un fin real, tangible y suficiente, que, no obstante, no puede destacarse de ese mismo conocimiento. El conocimiento es su propio fin” (p. 103). La formación liberal para el autor, está centrada en el humanismo, cuyo objetivo principal es la formación del hombre. El modelo de Newman y la universidad británica buscaron alejarse del profesionalismo francés y del centrismo de la investigación impulsado por el modelo alemán; el fin de la educación consiste en que el conocimiento se imparte por su propio fin, más allá de los fines profesionales y utilitaristas. Ante la propuesta de Locke de promover la educación superior con un fin específico,

La formación universitaria consiste en alcanzar un fin común, pero de forma grande y que se traduzca en la elevación de tono intelectual de la sociedad, en el cultivo de la mentalidad pública, en la purificación del gusto nacional; en el fornecimiento de principios verdaderos para el entusiasmo popular y en la fijación de metas para las aspiraciones del pueblo. (Newman, citado por de Barros, 2010, p. 37)

La educación superior en este modelo es concebida no para la formación con el fin conseguir un trabajo o dedicada a la capacitación concreta en un área del conocimiento, o de manera aislada del resto de saberes de la vida por la dedicación exclusiva a la investigación científica, sino como el espacio para el desarrollo intelectual y humano de cada persona. La propuesta de una educación liberal que se propone se enfoca en la promoción del conocimiento desde humanidades y, desde ahí,

promover en el estudiante el desarrollo intelectual, con un gusto delicado, una sensibilidad social y un comportamiento noble ante la vida. En definitiva, la Gran Bretaña del siglo XIX promueve la formación del hombre culto e intelectual, sin pretensiones profesionalizantes, ni investigativas, pero con la capacidad de razonar bien todos los temas y con amplio desarrollo de sus habilidades individuales fruto de la educación superior (Borrero, 2008).

El modelo británico, con su alta valoración del carácter liberal de la universidad y de la libertad intelectual de la universidad, constituye en buena medida una respuesta al desarrollo e impacto de la sociedad industrial frente a la educación y el conocimiento (Barnett, 1990). Así, como el desarrollo industrial es el pretexto para dar vida a este modelo de universidad, también será el motivo de su fin. Chuaqui (2002, p. 2-3), menciona que esta universidad liberal tuvo su mayor esplendor durante 50 años, pero que nació a destiempo, el desarrollo industrial y la sociedad necesitaban científicos y profesionales. Este modelo de universidad distinguida por las humanidades, las ciencias y las artes ceden el paso a comienzos del siglo XX.

Los tres modelos, francés, alemán y británico del siglo XIX, marcaron impacto en la historia y el rumbo de la universidad de los próximos años; atrás de este camino marcado, no se puede ocultar la presencia e intervención permanente de los poderes ideológico, político y económico.

Los tres modelos, francés, alemán y británico del siglo XIX, marcaron impacto en la historia y el rumbo de la universidad de los próximos años; atrás de este camino marcado, no se puede ocultar la presencia e intervención permanente de los poderes ideológico, político y económico.

2.1.5. La Universidad norteamericana y latinoamericana del siglo XX.

Para el siglo XX, surgen varios modelos y universidades, pero el modelo de universidad que se impone es el norteamericano, el cual se consolida desde la suma de varios modelos. Este modelo va a tener posteriormente una significativa incidencia en el modelo de hoy de gestión de las universidades. En este siglo también es importante resaltar el movimiento universitario en América Latina, que marca la estructuración de un sistema de educación superior para esta parte del continente.

2.1.5.1. La Universidad norteamericana del siglo XX.

Varios modelos y universidades surgen y se imponen en este siglo. La universidad norteamericana se va a dejar influenciar de las ideas y contribuciones de los modelos alemán y británico, con comunidades investigadoras como las de Humboldt, y con la idea de una educación con un fin específico de Locke y la educación liberal y humanista de Newman. Por esa razón, se lo considera de naturaleza mixta. Este modelo de universidad norteamericana según expone Gellert (1991, citado por Cruz, 2009, p. 35), está estrechamente relacionado con varios elementos como son, la formación política

de los Estados. Es de recordar que EEUU está constituido por Estados autónomos en su régimen interno y eso le da a la educación un carácter descentralizado, como por el

El desarrollo económico de la época, el crecimiento de la empresa privada, y una sociedad formada por importantes comunidades de migrantes (Gellert, citado por Cruz, 2009, p. 35). Es así como la universidad norteamericana se va a identificar por promover la independencia individual, su diversidad y la formación específica de las profesiones.

Alfred Whitehead, matemático y filósofo inglés, quien fue primero profesor en las universidades de Londres y de Cambridge y luego director de la cátedra de filosofía de la universidad de Harvard en Estados Unidos, describe que el propósito de la universidad norteamericana es contribuir al desarrollo de la humanidad. El autor considera que “la educación debe despedir al alumno con algo que sabe bien y algo que pueda hacer bien. Esa íntima unión de la práctica y de la teoría beneficia a ambas” (Whitehead, 1955, citado por de Barros, 2011, p. 49). La concepción de universidad que promueve la educación liberal (saber bien) y la educación técnica o profesionalizante (hacer bien) convergen en una relación que contribuye al progreso de la sociedad.

Para Whitehead la universidad es una de las instituciones que tiene un papel importante dentro del desarrollo y progreso de la sociedad, reconoce que existen otros agentes que también intervienen en el progreso, pero la educación es un instrumento al que él denomina como eficaz. Las universidades “no son los únicos agentes, pero es un hecho que hoy las naciones que progresan son aquellas donde florecen las universidades” (1955, citado por de Barros, 2011, p. 148).

La Universidad en el contexto norteamericano se va a considerar como instrumento de progreso. En esa medida, el modelo educativo se diseña para dar respuesta a un contexto económico específico que se vive en el siglo XX, donde el sector privado ejerce una gran influencia en el sector educativo y en especial en la educación superior, imprimiéndole el carácter de la tradición corporativa y de la cultura organizacional. La universidad norteamericana dará pie a la condición de universidad - calidad como mecanismo de regulación y control. Por la injerencia de EEUU en la economía mundial fácilmente el concepto de calidad en la educación superior se permeará al sistema educativo mundial y a las políticas públicas de manera significativa.

2.1.5.2. *El modelo latinoamericano de Universidad.*

Como se mencionó, en el siglo XVI se da origen a las primeras universidades en Latinoamérica, en tiempos de la colonia. Estas instituciones tuvieron de inspiración a dos universidades españolas, Salamanca y Alcalá de Henares, modelos de universidad sobre las cuales se configura en Latinoamérica la división entre la universidad privada y estatal o pública.

La universidad latinoamericana desde el siglo XVI hasta el siglo XX, estuvo orientada en dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, siguiendo el molde profesionalista napoleónico, donde las profesiones estaban bien definidas, con escasa intercomunicación entre ellas, favoreciendo que las personas centraran su formación en una disciplina específica del saber. Con ello, el sistema garantizaba que la persona adquiriera los conocimientos necesarios y obtuviera el título académico para el ejercicio de su profesión (Apaza, 2007). El que la universidad estuviera encasillada en el modelo napoleónico, con una enseñanza aún bajo el molde colonial, no facilitaba la tarea de dar respuesta a los cambios que venía experimentando América Latina al entrar al siglo XX.

La Universidad latinoamericana del siglo XX se va a caracterizar por presentar dos situaciones bastante interesantes que marcan su historia. Por un lado, la universidad se estaba consolidando solo desde el conocimiento disciplinar con una producción de conocimiento bastante descontextualizado en relación con las necesidades de la sociedad, además el acceso a la educación superior se centrada a la clase burguesa. Paralelo a estas situaciones, comenzaba a emerger el movimiento estudiantil con un deseo por el acceso democrático a la educación; una universidad con autonomía que trabaje por cumplir su fin social, y una educación superior abierta a la ciencia y a la tecnología. Estos y otros sueños de la universidad en América Latina del siglo XX dan pie a la lucha que busca una reforma educativa.

Aboites (2008), hace una descripción del significado de la Reforma en el contexto que emergió:

La Reforma de 1918 también era la lucha de los universitarios frente a un enemigo que venía dando pasos de gigante en el orbe: el imperialismo. Era la lucha por lograr la cristalización de un nuevo modelo de universidad que se ajustara a las demandas del contexto social; una apuesta donde predominara la creación de conocimientos y no su mera transmisión y gerencia con el único afán de formar una delgada capa de capital humano altamente disciplinado para ingresar al mercado laboral. (citado por Samacá & Acevedo, 2011, p. 12)

De hecho, el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana se da en la ciudad de Córdoba, Argentina, en 1918, con el Manifiesto o Reforma de Córdoba. Este proceso de querer una reforma educativa surge del movimiento estudiantil de clase media como protagonista, “en su afán de lograr la apertura de la universidad controlada hasta entonces por la oligarquía y el clero” (Arredondo, 2011); del rechazo a la estructura de universidad que responde a los intereses de las clases dominantes, dueñas del poder político y económico (Tünnennann, 1998). Esta reforma universitaria marcará un hito en la historia de la educación superior en el continente.

La reforma de Córdoba se propuso dos conquistas claves: la autonomía universitaria y el cogobierno universitario. Con la primera, se pretende lograr mayor independencia para el quehacer universitario, la universidad estaba en manos de la

iglesia, el gobierno y la clase burguesa; con el cogobierno universitario, se busca eliminar el exclusivismo control interno, ejercido por pequeños grupos de la institución.

Bajo la agenda reformista, el movimiento promovió un grupo de postulados, los cuales recoge Tünnennann (1998) en una lista de once proposiciones: autonomía universitaria; elección de los cuerpos directivos por la comunidad universitaria; concurso de oposición para la selección del profesorado; docencia libre; asistencia libre; gratuidad de la enseñanza; reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza; asistencia social a los estudiantes, democratización del acceso; vinculación con el sistema educativo nacional; extensión universitaria, fortalecimiento de la función social de la universidad; unidad Latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo (pp. 118-119).

Los movimientos de reforma universitaria en América Latina comienzan con el movimiento estudiantil de Córdoba, en 1918 y se extenderán más tarde a otros países latinoamericanos. Gracias a los movimientos que se gestaron, la mayoría de las instituciones de educación superior públicas logran su autonomía, 17 países latinoamericanos incluyeron dentro de la normatividad educativa, el principio de autonomía universitaria. El Manifiesto de Córdoba representará un punto de partida del proceso de la reforma de la universidad Latinoamericana, que requiere de un modelo de universidad adecuado a las necesidades reales desde los contextos específicos donde la universidad actúa.

2.2. Escenario actual de la Universidad del siglo XXI

El breve recorrido abordado de la historia de la educación superior permite identificar las transformaciones constantes que ha tenido la universidad a lo largo del tiempo; cambios que respondieron a factores sociales, políticos, económicos y culturales ubicados desde un contexto y tiempo, como a las ideas propias de la universidad. Se ha pasado de una universidad que forma en las Sagradas Escrituras, abierta y autónoma, que precedió a la universidad renacentista e ilustrada, en donde la filosofía teocéntrica le dio paso a la antropocéntrica, a la racionalidad, a la evidencia y a la técnica, a encontrarse con la universidad de la modernidad con tres modelos: el francés, con una universidad imperial de enfoque profesionalizante; el alemán, centrado en la investigación científica; y el británico, con una educación liberal y humanista. Modelos que dan pie a la configuración de la universidad del siglo XX, la cual tiene que moverse en un contexto donde predomina el sector privado, el mercado, el internet y las tecnologías como formas de acceso a la información y conocimiento, con EEUU como potencia mundial, capaz de influir en todos los aspectos de la vida global.

De esta manera se llega a la universidad contemporánea, que recoge la historia y sus transformaciones, que pasó de la Iglesia al Estado y del Estado al mercado. Hoy, esta universidad se ve abocada a estar al servicio del sistema neoliberal y de un mercado globalizante o responder a las necesidades de una sociedad cada vez más desigual, que

clama una educación que posibilite el desarrollo de las capacidades individuales y que haga aportes desde la academia, por una sociedad más justa y humanizante.

El contexto actual tanto social, económico como de la universidad, experimentan cambios por el auge de la tecnología, de la ciencia, de las nuevas tendencias de los mercados y las economías globales, ¿cómo comprender el papel de la universidad sobre este contexto y su rumbo desde las actuales políticas educativas? Para ello, se hace necesario describir el escenario sobre el cual la universidad está presente.

Para Tünneemann (1998), los fenómenos de la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento, son los dos profundos fenómenos de alcance global que hoy vive la sociedad y que inciden también en el desempeño de la educación superior. Para el autor, la globalización es un proceso pluridimensional estimulado por el acelerado adelanto tecnológico de la informática y las comunicaciones; sin embargo, es la globalización económica y financiera caracterizada por el predominio del mercado mundialista (pp. 1-3), la que predominará ante el resto de las otras dimensiones de la sociedad y decide el futuro de la misma.

Lascurain & López (2013) definen la globalización económica como “el aumento en el intercambio de bienes, servicios y factores de producción, así como por un incremento en la transferencia de tecnología que propició un crecimiento económico y una mayor integración entre las economías nacionales” (p. 100). Se podría decir que entre las principales características de la globalización están: las políticas del libre comercio, proceso de integración entre las economías mundiales a través de los tratados y acuerdos entre países y regiones; la movilización de mercancías, promueven una expansión de mercados por fuera de las fronteras de cada país; el mercado hace que se dé un gran movimiento a nivel mundial de capitales. Por ello, al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional se les asigna el papel relevante de promover y velar por el sistema financiero mundial.

El incremento de la industrialización en algunos países, que ha generado el desplazamiento de las personas, migración en busca de empleo y también la industrialización, trae consigo la necesidad de mano de obra cada vez especializada, pero cada vez más barata. Las grandes empresas se unen con otras, bajo la figura de corporaciones multinacionales, mecanismo estratégico de competencia para la venta. Con ello, las pequeñas empresas se ven absorbidas por las grandes. Estos y otros cambios más que se viven, generan el fortalecimiento del modelo económico capitalista como modelo global.

Ahora, el segundo fenómeno de la época, es la sociedad del conocimiento. Este es un concepto que desde 1990 surge tanto en la política como en las ciencias sociales (Drucker, 1994; Castells, 1996; OECD, 1996, citados por Krüger, 2006), hace referencia a la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, y a las nuevas formas de producir conocimiento. Krüger lo definirá, como “la

importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en los procesos económicos, ...el conocimiento se considera como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo” (2006, p. 4).

Al ser considerado el conocimiento como factor de crecimiento, la producción y los servicios basados en el conocimiento tomaran un papel crucial como recurso económico, generando la necesidad de expansión de la educación y a la legitimación del saber en función de la rentabilidad (Lyotard, 1998).

Estos dos grandes fenómenos, la globalización económica y la sociedad del conocimiento, inciden en los cambios que se han generados y se seguirán presentando en la educación superior y en decisiones actuales de las políticas educativas.

2.3. La globalización y su incidencia en el rumbo de la universidad.

La imposición del neoliberalismo como modelo global del capitalismo y las dificultades financieras que se atravesaron a nivel mundial desde finales de los sesenta hasta los ochenta, marcaron la entrada a la década de los años 90, un período que comienza con continuos sobresaltos y desafíos en todas las dimensiones de la sociedad; y en ellos, la educación superior no escapa de estos impactos. Desde la lógica global del mercado, en la educación superior se detecta la posibilidad de obtener beneficios financieros; por ello, es necesario generar una serie de dinámicas sociales, que van a orientar a la universidad a la venta de servicios educativos, entrando sórdidamente en ley de la oferta y la demanda (Fridman, 1983; Sottoli, 2000).

De Sousa, uno de los autores contemporáneos y más críticos de esta sociedad capitalista, en su libro “La universidad en el siglo XXI” (2007), va a llamar a la universidad de este siglo “la universidad del mercado” y en su análisis, profundiza en la presión que ejerce el capitalismo global en la misma, en su afán de someterla a las leyes del mercado, razón por la cual es vital privatizarla. En el afán de generar la necesidad del sostenimiento financiero a partir de la venta de servicios, los productos de los procesos de la docencia, investigación y extensión se identifican como productos/mercancía, que debe abrirse a los mercados globales, en competencia por la venta de sus servicios.

Tres niveles de mercantilización de la universidad son los que De Sousa (2007) define como los indicadores o señales de las acciones del Estado y del rumbo de las políticas públicas educativas de los años 90, las cuales van a definir la universidad del siglo XXI: la disminución de la financiación del Estado a la universidad pública; eliminación de la diferencia entre universidad pública y universidad privada y, por último, la transnacionalización del mercado (pp. 28-35).

Profundizando en las ideas de De Sousa, se encuentra que el primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis

financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas sobre todo con el sector industrial.

La crisis financiera se convirtió en la razón para que el Estado justificara la disminución en el financiamiento y la inversión en la educación superior, trayendo como consecuencia dos hechos importantes: el primero, la descapitalización de la universidad pública, al no tener el suficiente presupuesto para nuevos proyectos, llevó a la búsqueda por sostenimiento financiero, se comienza entonces a generar ingresos propios desde la venta de servicios educativos (cursos, diplomados, investigaciones, capacitaciones, certificaciones, etc.) teniendo como principal aliado de compra el sector industrial, abriendo con ello las puertas a la privatización de algunos de sus servicios y fortaleciendo la alianza universidad-empresa. Lo segundo, la pérdida paulatina de la democratización en el acceso a la educación superior, al no tener las IES públicas el suficiente presupuesto financiero, las lleva a limitar los cupos para el ingreso de nuevos estudiantes y a subir los costos de las matrículas, situaciones, que llevaron a la eliminación de la gratuidad y a la restricción de acceso a la educación superior.

El segundo nivel de mercantilización, consiste en eliminar paulatinamente “la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa” (De Sousa, 2007, p. 28). La estrategia que posibilitó este paso estuvo en la autonomía universitaria. En primer momento, la autonomía surge de la lucha de preservar la libertad académica y su objeto social ante las dinámicas sociales y, sobre todo, económicas. Ahora, la autonomía que promueve el Estado tiene como objeto, el posibilitar a las universidades la libertad de crear las condiciones necesarias al interior de las instituciones para adaptarse a las exigencias de la economía.

Tanto las universidades públicas como las privadas comienzan a estructurarse y organizarse como empresas. En esa medida, sus reglamentos y su forma de gestionar cambian. La universidad se reestructura desde el modelo de empresa, piensa y actúa como empresa. Tal como menciona De Sousa, la universidad pasa a ser “una entidad que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado” (2007, p. 32). Desde la cultura organizacional, la universidad pública y privada, se generaliza, es una sola, así que, de manera igual, debe tener metas, indicadores, mediciones y rendir cuentas de sus gastos y gestión.

El tercer nivel es la transnacionalización, así como se promueve la transnacionalización del mercado, ahora será la del servicio educativo. Todo parte cuando el Estado promueve la consolidación y creación de nuevas universidades privadas.

Hay que recordar que en la década de los 90 emergen dos tipos de universidad privada. La primera, es la universidad de los años 80, que va hasta mediados de los 90, la cual se caracteriza por no tener fines de lucro. Este tipo de universidad se consolida, pero no se expande lo suficiente, dado que no puede lucrarse de sus ganancias. La

segunda, es la universidad privada con fines de lucro, que emerge en 1995, como parte del mercado transnacional. Este tipo de universidad se estructura como consorcios universitarios, que tiene como fin expandirse hacia otros países, con la estrategia de tener alianzas con otras universidades en las regiones, para posicionarse, vender sus productos y sacar renta de ellos.

Las incidencias de estos tres niveles de mercantilización en la universidad pública generan significativos cambios en el objeto de la universidad, en su papel y compromiso con la sociedad. Hoy es común encontrar que mientras la universidad pública disminuye cupos para el acceso de nuevos estudiantes por falta de financiamiento, la universidad privada aumenta la cobertura y masifica el ingreso a la educación superior. La universidad que históricamente fue el espacio privilegiado para la ciencia y la cultura pasa a ser el espacio para formar la mano de obra calificada que requiere el mercado; pasa del espacio de libertad y defensa por la autonomía académica, al espacio de la empresa promotora de servicios educativos. Ante estos hechos de la universidad del siglo XXI. De Sousa, va expresar que “la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo” (2007, p. 26).

2.3.1. Las dinámicas actuales de la educación superior.

Este nuevo orden mundial dota al mercado con poder de regular y transformar las dinámicas sociales, económicas, culturales y educativas, es evidente que las tendencias innovadoras que hoy día se observan en la educación superior responden al proceso de globalización del mundo. A continuación, se presenta una síntesis con unas características, que se han identificado como las principales tendencias de la educación superior contemporánea. Para su consolidación se tuvo en cuenta aportes de diferentes autores como los de De Sousa, (2007); CEPAL: UNESCO (1992); López, (2008); Tünnennann, (1998), y Molano, (2015) Aquí algunas de ellas:

- *Reducción del financiamiento por parte del Estado a la ES pública.* En los últimos años, es evidente la disminución de presupuesto asignado por parte del Estado a la Universidad. Dos motivos se podrían identificar como causales de esta reducción; por un lado, las crisis financieras que afronta cada país, además de otras problemáticas sociales, lo que ha llevado a que las mayores cuantías presupuestales se asignen a programas que son prioritarios en las agendas de los gobiernos, dejando a la educación con menos recursos de los que necesita para su sostenibilidad y desarrollo. El segundo motivo, y el más criticado de la reducción de financiamiento por parte del Estado, es dar cumplimiento a las exigencias del Banco Mundial, quienes han orientado girar menos recursos a la educación y fomentar en las universidades públicas el emprendimiento empresarial para conseguir sus propios recursos.

- *La educación superior como servicio*, pasar de ser un bien común y un derecho que tiene toda persona a convertirse en un servicio al que toda persona puede acceder, con la diferencia que se accede bajo la ley de oferta y demanda.
- *La privatización de la universidad*. Al estar la educación regulada por la ley de oferta y demanda, aceleradamente se da un incremento en el número de universidades privadas en la mayor parte de las regiones del mundo. Solo en Europa Occidental y África predomina la educación superior financiada por el Estado.
- *La sociedad de la información*. El auge de las TIC y de internet, generó una expansión demográfica. Las barreras de las distancias se rompen y se tiene acceso a la información de manera inmediata y desde cualquier lugar; además, la velocidad con la que circula esta información es esencial para la competitividad económica. La universidad se va a ver abocada a incorporar estas tecnologías en todos sus procesos y también ve en ellas, la posibilidad de producción de nuevos servicios.
- *La economía basada en el conocimiento*. La sociedad del conocimiento hace referencia a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC. Exige por tanto cada vez más a la educación un personal cualificado y acreditado para las necesidades del mercado. Al crecer la importancia del conocimiento, aumentan las titulaciones, como medio de acceso y recurso económico. Dentro de las empresas, crece la necesidad de tener sistemas adecuados de gestión del conocimiento y adaptar las estructuras organizativas y de gestión a un entorno cambiante. En este proceso también cambian las formas de relacionarse y comunicarse laboralmente, como de los nuevos campos laborales que se abren en función del trabajo del conocimiento. Las instancias internacionales conciben a la educación superior como una de las mejores estrategias para dar respuesta a esta necesidad de crecimiento y desarrollo económico.
- *Comercialización del conocimiento científico*. El cambio hacia la producción intensiva de conocimiento a través de la investigación, es una de las prioridades de las economías mercantilistas cuyo fin es producir conocimiento útil, rentable y comerciable. La relación mercantil surge de una relación de intercambio entre compradores y vendedores que se da de manera regulada, organizada en función de atender las demandas particulares. Dos ejemplos de ello son, en algunos casos las figuras de “extensión universitaria”, se utilizan como mecanismo de venta de conocimiento y préstamos de servicios en articulación de la universidad, con la empresa y la sociedad. También, en el área investigativa, se crea la presión de producir nuevo conocimiento, transmitirlo y publicarlo para el reconocimiento internacional. El conocimiento con reconocimiento habita en bases de datos privadas, sus poseedores cobran una

renta por acceder a estar en ellas, como para acceder al conocimiento que está alojado en ellas. El conocimiento es riqueza, es un bien comerciable.

- *La ampliación y diversificación de la oferta académica y las modalidades de transmitirla.* Un aspecto relevante es el crecimiento de la matrícula en los últimos años, a nivel “mundial se pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005” (Unesco, 2007, citado por López, 2008, p. 132). Este crecimiento hace parte de la tendencia de la universalización de la educación con una meta propuesta de lograr en todos los países el 50% de cobertura y acceso a la población en el rango de edad de 18 a 25 años. Esta tendencia crea también la necesidad de diversificar la oferta educativa a todos los niveles y también de diversificar las metodologías de la educación, incorporando en el sistema educativo las modalidades de formación a distancia y virtual, como estrategia de acceso y cobertura.
- *La internacionalización de la universidad.* Si el mercado es móvil, la universidad también debe ser capaz de moverse. Sobre esa característica en función del conocimiento se promueve la movilidad de estudiantes¹ de docentes e investigadores de alto nivel de un país a otro. Con el uso de las TIC los servicios educativos se movilizan y trascienden fronteras, las alianzas entre universidades es fundamental, es prioridad el aprendizaje de los idiomas de los países mundialmente dominantes (inglés, mandarín) se vuelve esencial. Con éstas y otras estrategias la universidad se internacionaliza para competir con eficiencia en el mercado internacional.
- *Consolidación de consorcios o empresas de servicios educativos.* Con la globalización del mercado también se globaliza la educación y sus servicios. Aparece el fenómeno de los consorcios educativos que producen y reproducen conocimiento, logran vender sus servicios en masa gracias a la utilización de las TIC como su mejor aliada. Estas organizaciones son grandes emporios educativos, una especie de multinacionales que entran al mercado a competir por el cliente (estudiante, empresa etc.). También se presenta que estos consorcios educativos compran o se asocian con universidades pequeñas y privadas de varios países, y les ofrecen sus servicios de asesoría, apoyo administrativo, tecnológico, económico y de mercadeo para la oferta de programas presenciales y virtuales. Este tipo de consorcios tiene como meta ampliar su cobertura e impacto en diversos países.
- *Universidades de rango mundial.* Las universidades de investigación desempeñan un papel fundamental en la formación de profesionales, especialistas de alto nivel, científicos e investigadores que la economía necesita y en la generación de nuevos conocimientos. En la última década, el término

¹ Según la Unesco, a 2017 más de 4 millones de estudiantes cursan estudios fuera de sus países de origen y se estima que de aquí a 2020 unos 8 millones de estudiantes estudiarán en el extranjero.

“universidad de rango mundial” se ha convertido en una frase de moda, no sólo para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación en la educación superior, sino también, y lo que es más importante, para desarrollar la capacidad que se necesita para competir en el mercado mundial (Burbano & Burbano, 2012). La competitividad en el mercado de la educación lleva a generar estrategias donde el mejor, el más fuerte, logra imponerse sobre el otro. En este caso, la mejor universidad es aquella que tiene mejores docentes, infraestructura física y tecnológica de última generación, produce nuevos conocimientos, tiene los mejores aliados empresariales, ha obtenido patentes y publica artículos en las mejores revistas; esas son las llamadas “competitivas”, las mejores, y ¿quién no quiere hacer parte de lo mejor? La respuesta es *todos*, y como todos no pueden estar en la lista, se crean mecanismos, de evaluación, comparación, eliminación, tomando los rankings mundiales importancia en esa tarea de visualización de la universidad de rango mundial.

- *Acreditación de la calidad de la educación.* El impulso por el perfeccionamiento de los procedimientos de la gestión educativa, el deseo de estar en la lista de las mejores universidades y de hacerse a los beneficios que otorga el Estado a las universidades que lo logran, hace que los procesos de evaluación, certificación y la rendición de cuentas, tome cada vez mayor relevancia y con ello, se impulse la necesidad de obtener la acreditación de la calidad de los programas académicos y de las instituciones. Los procesos de certificación, generalmente son guiados por agencias de acreditación extranjeras que valoran el ejercicio académico desde parámetros homogeneizantes, contruidos sobre las tendencias del mercado internacional, dejando por fuera de toda consideración, los valores y la misión que promueve cada institución y las necesidades del desarrollo de cada contexto específico donde actúa la universidad.

2.4. Las propuestas de los organismos internacionales en materia de educación superior

Estas dinámicas y tendencias actuales, tanto sociales, económicas como educativas, implican repensar el papel y la misión de la educación superior, así como de replantear sus objetivos y visión con la finalidad de ver los nuevos enfoques y establecer prioridades para la educación en función del desarrollo futuro. En todo este proceso de replanteamiento y dinámicas, es importante destacar el papel de los organismos internacionales y las instituciones financieras como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE, la Organización Mundial del Comercio-OMC y el Banco Interamericano por el desarrollo-BID, entre otros; por su asesoría e intervención en la definición de las políticas públicas educativas que orientan la misión de la educación superior frente a los nuevos retos de este siglo, sobre todo para los países en desarrollo. Ello, hace indispensable revisar los documentos de los principales

Organismos internacionales y sus planteamientos para comprender el porqué de las estrategias y acciones que la educación superior debe priorizar hoy en día.

2.4.1. La educación superior desde la Unesco.

La discusión sobre el futuro de la educación superior ha estado presente a nivel mundial y con mucho más protagonismo desde la última década del siglo XX. La Unesco, como organismo encargado de contribuir por la paz y la seguridad del mundo, trabaja sobre cinco ejes de acción para lograrlo, entre ellos la educación. Desde su creación, viene liderando espacios para la discusión, el debate y consolidación de propuestas en favor del desarrollo social. Se acentúa en la importancia de la educación superior para el desarrollo sociocultural, económico y para enfrentar las demandas de esta sociedad globalizada, partiendo de dos elementos que se reconocen como realidad y en los que todos concuerdan: “la importancia cada vez mayor de la educación, y en participar de la educación superior para el destino del ser humano y la sociedad” y “la ciencia y la educación determinarían el bienestar de los individuos y de las naciones en el futuro” (UNESCO, 1998).

Para analizar la postura de la Unesco en el ámbito de la educación, se retoman cuatro documentos de los publicados en las dos últimas décadas, se eligen estos documentos por sus estrategias de acción para asumir los cambios y retos de la sociedad del siglo XXI, ellos son: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: “Visión y acción”* y *“Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”* (UNESCO, 1998); *Conferencia mundial sobre educación superior. Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio y el desarrollo* (2009); *Educación superior en una sociedad mundializada* (2004); y *Educación 2030: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente* (2015). Estos documentos, en su conjunto, permiten tener un panorama del camino de la educación superior ante las demandas del mercado y la sociedad; comprender el porqué de los cambios y ajustes que se vienen ejecutando en las estructuras organizacionales de las universidades; las prioridades de la agenda de los Estados; y el papel del aseguramiento de la calidad como mecanismo que posibilita la transnacionalización del servicio educativo.

Con el primer documento, sobre la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: “Visión y acción”* y *“Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, la Unesco en 1998, expone que el reto prioritario que tiene la educación superior es aportar a disminuir la brecha existente entre países ricos (desarrollados) y países pobres (en desarrollo), disminución que exige de una distribución diferente del conocimiento a nivel mundial.

En la declaración se deja expuesto que la educación superior ante este nuevo contexto global tiene la gran misión de educar, formar y realizar investigaciones, que debe lograr con: la oferta de diplomados altamente cualificados que desarrollen las habilidades que se requiere para el desempeño profesional y capaces de atender a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; promover el aprendizaje permanente y

para toda la vida, posibilitando a las personas integrarse plenamente a la sociedad mundial del conocimiento; promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación científica y tecnológica para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades; fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales en un contexto de internacionalización plural y diverso y; la contribución a la mejora de la educación en todos sus niveles. El horizonte de la educación superior se encamina hacia la promoción de una educación integral, fortalecida en la investigación científica; destinada para todos y durante toda la vida, con la importancia que se requiere para la habilitación de las personas al mercado del trabajo en el impulso de las economías mundiales (UNESCO, 1998).

La Declaración también promueve algunas políticas para el cambio y el desarrollo, buscando que la educación pueda responder a las necesidades de la sociedad, éstas están enfocadas hacia: a) una educación pertinente, coherencia entre lo que las instituciones hacen y lo que la sociedad necesita; b) el acceso a una educación especializada, centrada en desarrollar competencias y habilidades en las personas que les permitan adaptarse y responder a los cambios; c) en la calidad de los programas, las propuestas académicas, el personal, así mismo los recursos deben evaluarse permanentemente para realizar los ajustes necesarios y responder a las necesidades regionales, nacionales e internacionales; se insta a generar un sistema de evaluación que regule sistemáticamente el sistema educativo; d) la Unesco señala que el Estado debe seguir garantizando el financiamiento para el acceso a la educación y a la investigación, como también, da apertura a que el financiamiento y sostenimiento del sistema educativo requiere de recursos públicos y privados y por ello, se debe fortalecer la gestión; y por último, e) promover la cooperación e intercambio internacional (UNESCO, 1998).

En conclusión, la declaración se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como medio fundamental para el desarrollo de la sociedad y como determinante del futuro de la educación superior. Desde este marco, se convoca a los gobiernos e instituciones a consolidar políticas y estrategias que respondan a las necesidades de la sociedad, considerando el respeto de las culturas locales, la protección del medio ambiente y las demandas del mundo del trabajo.

En el segundo documento, *la educación superior en una sociedad mundializada* (UNESCO, 2004), la Unesco pretende impulsar la exploración y comprensión de la educación superior en una sociedad mundializada, a la cual define como “la corriente de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas... a través de las fronteras” (Knight & DeWit, citado por UNESCO, 1998, p. 6). También identifica a la mundialización como un proceso múltiple y con consecuencias directas en la educación superior en lo que respecta a calidad, acceso, diversidad y financiación; desde esta visión, el documento aborda cuatro elementos fundamentales de la mundialización y sobre los cuales impera a la educación superior abordar y trabajar: a) la creciente importancia de la sociedad/economía del saber; b) la elaboración de nuevos acuerdos comerciales que abarcan el comercio de los servicios educativos; c) las innovaciones

relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y d) la función del mercado y de la economía de mercado.

También identifica que uno de los mayores efectos de la mundialización para las universidades es la internacionalización como medio para la transfronterización de los servicios educativos y que, actualmente, afecta de manera distinta en cada país, dependiendo de su historia, los recursos con los que se disponga y las prioridades que se tengan. Deja en evidencia que los países más afectados y con mayores desafíos serán aquellos en vía de desarrollo, de tal manera que es imperativo trabajar por garantizar la calidad de la educación superior, preservar la cultura nacional, establecer con urgencia políticas educativas para atender estos cambios y garantizar el acceso al conocimiento por igual para todos.

El tercer documento, *Conferencia mundial sobre educación superior: Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio y el desarrollo* (UNESCO, 2009), hace hincapié en invertir y financiar la educación superior como fuerza importante en la construcción de sociedad y el conocimiento diverso e inclusivo. Para ello, define cuatro elementos y establece prioridades y acciones:

- *Responsabilidad social de la educación superior*, la educación es un bien público y, en esa medida, es responsabilidad de todos cuidarla y promoverla; se debe liderar la generación de conocimientos para atender desafíos globales como seguridad alimentaria, cambio climático, el agua, el diálogo intercultural, la energía renovable y la salud pública; en promover la mirada interdisciplinar y el pensamiento crítico, promover el reconocimiento y comprometidos por contribuir al desarrollo, la paz, el bienestar y los derechos humanos.
- *Acceso, equidad y calidad*, ir más allá del solo acceso a la educación superior, se debe trabajar para asegurar el éxito de los que aprenden; la expansión del acceso debe perseguir simultáneamente la relevancia, la equidad y la calidad; generar mecanismo regulatorios y de aseguramiento de la calidad; potenciar el uso y la mediación de las TIC en el educación como factor importante para el acceso y cobertura; los gobiernos y las instituciones deben trabajar de manera conjunta para fortalecer el acceso a internet en todas las comunidades; mayor énfasis en la enseñanza de las ciencias, la matemática y las ingenierías; las investigaciones científicas deben estar disponibles a través de las herramientas TIC.
- *Internacionalización, regionalización y globalización*, la educación tiene la responsabilidad de disminuir las brechas de desarrollo entre países, se debe fomentar la trasmisión del conocimiento en todos los sectores; el aseguramiento de la calidad en la educación como condición para que la globalización de la educación beneficie a todos; promover la cooperación internacional basada en el mutuo respeto y en el diálogo intercultural; la internacionalización puede llevar a diversidad de proveedores, por ello se debe regular la calidad de la oferta de títulos y el reconocimiento entre países.

- *Aprendizaje, investigación e innovación*; incremento en la financiación para la investigación científica a partir de gestión en con sector privado; es imperativo vincular los conocimientos globales a los problemas locales; articulación entre investigación básica y la aplicada; la investigación y la enseñanza articuladas en temas relacionados de impacto y relevancia social.

A lo largo del documento se encuentra como se resalta en cada uno de los cuatro elementos que establece como prioridades, un énfasis por el aseguramiento de la calidad, la incorporación de las TIC en todos los procesos y la promoción de la investigación como elemento importante de desarrollo. El documento cierra con un llamado a la Unesco en apoyar a los gobiernos y a las instituciones para atender temas relacionados con la internacionalización de la educación superior, este apoyo se manifiesta en la construcción de instrumentos que establezcan estándares para el reconocimiento de títulos; capacidad de construir sistemas de aseguramiento de la calidad en los países en desarrollo; favorecer la cooperación internacional y la movilidad e intercambio de docentes y estudiantes (UNESCO, 2009).

Finalmente, el documento, *‘la Educación a 2030: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente*, (Unesco, 2015), responde al objetivo de desarrollo sostenible-ODS 4, uno de los 17 ODS de la agenda general, desde la cual se “propone una universidad transformadora para el desarrollo sostenible basada en derechos, en el que las personas y el planeta ocupan un lugar central” (UNESCO, 2015), concibiéndose a la educación superior como motor principal de desarrollo y también como uno de los elementos fundamentales para alcanzar al menos otros 7 Objetivos de Desarrollo, fin de la pobreza, salud y bienestar, igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, producción y consumo responsables, acción por el clima y paz, justicia e instituciones sólidas.

La agenda ‘Educación a 2030’, promueve la misión de trabajar en los próximos años, sobre cinco ejes centrales, el *acceso*, la *inclusión*, la *equidad*; la *calidad* en el progreso y en los resultados del aprendizaje en todos niveles, y promover el *aprendizaje para toda la vida*. Se inspira en una visión de educación que transforma la vida de las personas, las comunidades y sociedades. Se fortalece desde un enfoque humanista de la educación y el desarrollo fundamentado en los principios de los derechos humanos, dignidad, justicia social, paz, inclusión, diversidad cultural, responsabilidad y rendición de cuentas. Prevé como estrategia para alcanzar el ODS 4, movilizar esfuerzos nacionales, regionales y mundiales, orientados: a) establecer alianzas eficaces e inclusivas; mejorar las políticas educativas y su funcionamiento conjunto; garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos; movilizar recursos para financiar correctamente la educación; y asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas.

Las tendencias mundiales de las dos últimas décadas han marcado a la educación superior retos en relación a generar mayor acceso, pertinencia social, mano

de obra cualificada, prioridad en la investigación científica como gestora de conocimiento, cooperación e intercambio internacional, gestión por el sostenimiento y financiamiento de las instituciones, mayor incorporación de las TIC en todos los procesos, generar innovación, evaluación y aseguramiento de la calidad, educación para todos y para toda la vida, etc. Esta Agenda evalúa acciones ejecutadas y los avances obtenidos desde las estrategias planteadas; se identifica avances significativos, pero también se advierte mayor desigualdad y pobreza entre las personas y entre países; “nuestro mundo globalizado se caracteriza por avances extraordinarios junto con niveles inaceptables e insostenibles de miseria, temor, discriminación, explotación e injusticia” (Ki-moon, 2014, p. 6). La Unesco, desde el Foro Mundial por la Educación, de Incheon (2015), retoma los retos ya expuestos en otros años, marcando en esta ocasión, mayor importancia al desarrollo individual y social, por una educación que hace apuestas por la sociedad, desde un enfoque humanista y una mirada transformadora; comprometida con el desarrollo de las capacidades de las personas, para que estas puedan tener vida digna y bienestar. La apuesta es por una educación que promueva el desarrollo social y económico con justicia social.

2.4.2. La educación superior desde las Instituciones Financieras Internacionales.

La otra cara que vive la educación superior, en la apuesta por el desarrollo social y sobre todo en este caso de desarrollo económico, es la apuesta que desde 1963, el Banco Mundial-BM ha promovido. Para el BM la educación superior es un instrumento que posibilita aumentar el desarrollo y reducir la pobreza, con la concepción que ayuda a los países a crear economías competitivas; esto lo ratifica años después, en el “*Informe sobre el Desarrollo Mundial 1998/99: Conocimiento para el desarrollo*”, donde reconoce que es el conocimiento y no el capital, la clave para el crecimiento económico sostenible y las mejoras en el bienestar humano y, que para ello, es necesario hacer apuestas a nivel mundial mediante la formación de una mano de obra calificada, productiva y flexible; la creación, aplicación y difusión de nuevas ideas y tecnologías; y un eficiente sistema nacional de innovación (Banco Mundial, 1999).

El reconocimiento que hace el BM, sobre el conocimiento como el motor para aumentar el desarrollo económico y reducir la pobreza, parte de las conclusiones a las que llegó un grupo de expertos, que identifican a la educación superior como la única forma de que los países en desarrollo (la población de estos países corresponde al 80% del total mundial) alcancen los beneficios de la economía global basada en el conocimiento. Esta situación identificada ha llevado a que varios países recurran al apoyo del BM, en la búsqueda de mejorar los sistemas educativos para que respondan a las necesidades de la sociedad y al proceso de globalización del mundo. El BM determina la necesidad de apoyar a las Instituciones con asistencia financiera, asesoría, e impulsa el desarrollo en las políticas y la innovación para estimular la puesta en marcha de reformas que den lugar a una mayor accesibilidad, equidad, relevancia y calidad en los sistemas nacionales de educación superior, con el objeto de consolidar sistemas y universidades de rango mundial que promuevan el desarrollo en las

economías locales y se sumen al desarrollo global y mundial (Salmi, 2009, pp. XV-XXVI).

La globalización ha generado la necesidad de estrechar lazos de cooperación entre instituciones multilaterales que desempeñan papeles esenciales en la formulación y orientación de políticas económicas a nivel mundial. Tal es el caso del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, quienes han firmado convenio de cooperación mutua y de consulta entre ellas, en favor de promover una coherencia en la recomendación y la adopción de políticas económicas y educativas a nivel mundial.

Por su parte, la Organización Mundial del Comercio-OMC, en la línea del Banco Mundial, expide en 1995 el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios-AGCS, normas comerciales internacionales que buscan garantizar un trato justo y equitativo para todos; impulsar la actividad económica global; fomentar el comercio el desarrollo a través de la liberación progresiva de las barreras comerciales, abrir paso a la competencia. El AGCS identifica claramente a la educación como uno de los doce servicios a ser abiertos al mercado.

Para la OMC la educación superior es importante por el apoyo que puede prestar este servicio en la “creación de una fuerte base de capital humano y contribuir a un eficaz sistema nacional de innovación” (Knight, 2004). El AGCS plantea cuatro pilares marco para la liberación y apertura de todo servicio en el mercado a nivel transnacional, estos vistos desde el campo educativo promueven:

- *La oferta transfronteriza.* Es la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. Entre los servicios están el aprendizaje online desde universidades virtuales, alquiler de plataformas educativas, las asesorías, etc. Una universidad puede ofrecer sus servicios educativos haciendo uso de las TIC, medios que le posibilitan el traspasar las fronteras de su sede principal hacia otros países o regiones. El proveedor como el consumidor mantienen una relación desde sus propios espacios; internet es el medio o canal que posibilita traspasar espacios y cortar distancias. Quienes apoyan al AGCS opinan que el incremento en el acceso a la educación y la capacitación es una de las razones principales y grandes beneficios con la liberalización de este servicio al comercio.
- *El consumo en el extranjero.* Consiste en el suministro del servicio a través del movimiento transnacional del consumidor. Actualmente es una de las líneas de desarrollo de la transnacionalización mercantil que tiene un alto nivel de fomento dentro de la universidad. El servicio se ofrece bajo el nombre de movilidad académica e internacionalización universitaria, programa sobre el cual se promueve la movilización e intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y otros, entre universidades de distintos países. Para esta actividad es importante establecer alianzas estratégicas entre universidades. El consumidor se desplaza de un país a otro para recibir el servicio educativo, con los adicionales del intercambio social, cultural, lingüístico y recreativo. El estudiante o persona que se moviliza a otro país, además de obtener el servicio

educativo deseado, también es un consumidor de otros bienes que el medio receptor puede proveer, como vivienda, alimentación, vestido, turismo etc. La movilidad por el servicio estudiantil también moviliza otros servicios del paquete comercial.

- *La presencia comercial.* El proveedor de educación superior de un país establece sucursales físicas en otro país, con el fin de prestar y vender sus servicios in situ. Para De Sousa (2007), “esta es un área de gran potencial y es la que más directamente choca con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de estas a reglas internacionales acordadas para la inversión extranjera” (p. 39).
- *La presencia de personal.* Consiste en la deslocalización con presencia de personas físicas de manera temporal de un proveedor extranjero hacia el territorio del consumidor del servicio. En las listas se indica que los miembros han utilizado generalmente las siguientes categorías de proveedores de servicios: profesionales independientes; personal transferido dentro de la misma empresa; personas en visita de negocios; y proveedores de servicios por contrato, (docentes, investigadores, asesores para infraestructura tecnológica, técnicos, etc.) Esta es un área para la cual se prevé un gran desarrollo futuro dado la creciente movilidad de profesionales.

Es una realidad que la educación superior pasa a ser de interés del sector empresarial, existe la convicción que el capital humano constituye un pilar fundamental para el crecimiento y desarrollo económico. La educación superior y la investigación científica se posicionan como los dos elementos que pueden propiciar la transformación, el cambio y el progreso de la sociedad en este contexto globalizante, es por ello que el Banco Mundial promueve “mediante la educación superior, un país forma mano de obra calificada y construye la capacidad para generar conocimiento e innovación, lo que a su vez impulse la productividad y el crecimiento económico” (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017. p. 1).

Knight & Valsachi (2002), (citados por Di Pasquale & Gallo, 2002), manifiestan que, desde la mirada del AGCS, la educación superior es una industria de millones de dólares que incluye la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campus universitarios en el extranjero; la prestación de servicios con franquicia, y el aprendizaje en línea (p. 11). Estas propuestas promovidas por los organismos internacionales, incluyen modificaciones en las misiones y visiones de las instituciones universitarias de hoy, que se pueden resumir en autonomía universitaria, gobiernos universitarios basado en la descentralización y delegación de funciones; financiamiento mixto para los proyectos de investigación; relación de la triada universidad-empresa- sociedad/Estado a través de su aportación al sistema productivo; aseguramiento de la calidad educativa; producción académica; promoción de la producción de conocimiento a través de la investigación científica, pertinencia social, eficiencia en los procesos administrativos y rendición de cuentas permanente.

2.5. La educación superior a distancia, una apuesta para la transformación social: entre la educación inclusiva o la transnacionalización del servicio educativo

Como se viene mencionando en los aportes anteriores, el proceso de globalización, la introducción de la tecnología y la sociedad del conocimiento, están generando cambios constantes y nuevos retos a nivel mundial. Los cambios en las necesidades de recursos creados por la economía del conocimiento están incrementando la demanda no satisfecha de educación y capacitación superior, el eje para alcanzar la calidad de vida de una persona y comunidad cada vez más se centran en la capacidad que las personas tienen de producir y en la capacidad que tengan de acceder a los bienes que necesitan; la cualificación profesional toma relevancia como mediador y medidor de estas dos capacidades; así que, acceder a la educación es un bien (valor) para la persona. Quienes apoyan el comercio mantienen que el incremento de comercio internacional ayudará a los países a satisfacer esta creciente demanda de más educación (Knight, 2004).

La Educación Superior a Distancia, en esta demanda creciente de más educación y de internacionalización, puede ser vista desde una doble dimensión: como una aliada de la transformación social, respondiendo a su papel de ser un medio que posibilita que la persona “desarrolle sus capacidades y alcance su libertad” (Nussbaum, 2007), que se sienta libre de desarrollar sus capacidades para enfrentar los cambios del mundo y de poder elegir lo que mayor le convenga para el disfrute de una existencia digna; o la otra apuesta que enfrenta la educación superior a distancia, es ser medio que aporte al fortalecimiento de las economías competitivas, respondiendo a la creciente demanda de formar capital humano cualificado y, también, ser un sector que moviliza capital financiero, con su oferta y demanda de servicios educativos.

La educación superior a distancia, por su ser y hacer, es una excelente estrategia para estas dos propuestas, lo ideal no sería verlas como propuestas en caminos yuxtapuestos, uno mejor que el otro, sino desde el reconocimiento de sus potencialidades, consolidarla como una propuesta integral de educación superior que posibilita transformación personal y desarrollo social.

2.5.1. Educación superior a distancia una apuesta por la inclusión social educativa.

La historia de la educación superior a distancia no ha sido homogénea en los diversos países; se tiene inicios de ella en Europa a finales de la segunda guerra mundial, promovida por los requerimientos del mercado del trabajo, las transformaciones de los sistemas productivos, la necesidad de mano de obra cualificada para coparticipar en el desarrollo que requieren de un sistema educativo que aporte a esa cualificación y además posibilite desde distintas metodologías una formación a la población laboralmente activa sin necesidad de abandonar su puesto de trabajo.

Tanto para los países desarrollados como para los en vía de desarrollo, se hace un imperativo la necesidad de cualificar a vastas poblaciones en la búsqueda del

desarrollo. Esta situación da pie a que comience a emerger un significativo número de experiencias educativas, con procesos formativos a distancia y con uso de distintos medios y mediaciones como los impresos, la clase radiofónica, la televisión, la tutoría presencial concentrada, el internet, y toda una serie de recursos tecnológicos y digitales, etc. (García, 1999). Leal (2012) hace lectura de estos tiempos y de la importancia que toma la formación a distancia para los países, exponiendo:

Las modalidades de educación abierta y a distancia adquieren relevancia internacional cuando son convertidas por algunos países en modalidades a través de las cuales se tendría que ampliar la cobertura en educación superior, contribuyendo de este modo a la equidad social y a la formación de significativas poblaciones para su inserción en el mundo profesional y en la sociedad. (Leal, 2012, p. 115)

Es sobre estos hechos que, desde finales de los años 50, se tiene la consolidación de instituciones de educación superior: en 1963 se crea en Bélgica el Consejo Europeo de Educación por correspondencia; en 1968, en Zurich, El Consejo Europeo de Estudios a Domicilio; 1969, en Gran Bretaña, The Open University, institución considerada como la pionera de lo que hoy se reconoce como una IES a distancia; y en 1977, en España, con la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia. En cambio, la consolidación de la educación superior a distancia para América Latina se da a partir de los años 70, con la diversidad de oferta, la edad y madurez de los estudiantes y la efectividad de los procesos formativos (Rama, 2008), da pie para que la EAD a nivel superior tome relevancia y atraiga el interés en varios países, algunos de ellos: en 1972, México, a través del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM; 1972 en República Dominicana, con los Centros APEC de Educación a Distancia; 1976 en Ecuador con la Universidad Técnica Popular de Loja y en 1982, Colombia con la Universidad del Sur-UNISUR, entre otras (García, 1999).

Pero será solo a finales de la década de los años 90, con el impulso de la sociedad de la información y el conocimiento y su despliegue tecnológico, que se generaran cambios de percepción y aceptación por la EAD en los gobiernos, instituciones y personas en general; y con el impulso de la Unesco, en su documento "Política para el Cambio y el Desarrollo", expresa que la educación a distancia se constituye cada vez más en un proyecto innovador para la enseñanza superior, porque propone estrategias flexibles para superar las desventajas de la organización tradicional de las instituciones y además porque permite el acceso a una nueva categoría de usuarios (UNESCO, 1995, p. 36). Luego, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, se hace una abierta e incisiva invitación a generalizar en la mayor medida posible la utilización de las TIC, para que ayuden a las instituciones de educación superior a reforzar el desarrollo académico; ampliar el acceso y la cobertura a la ES; lograr la difusión universal y extender el saber; y facilitar la educación durante toda la vida (UNESCO, 1998, p. 23), como también, en la Declaración del Foro Mundial de Dakar, 2000, se enfoca en la educación inclusiva, marcando seis líneas estrategias, de las cuales se resalta: velar por las necesidades de

aprendizaje de los adultos sean atendidas y mediante un acceso equitativo al sistema educativo; aumentar a un 50% el número de adultos alfabetizados; suprimir las disparidades de género en la enseñanza y en el acceso al sistema educativo (Pepler-Barry & Fiske, 2000). Por último, la Unesco (2009) señala que la educación a distancia es una nueva e importante estrategia que podría hacer una contribución definitiva para la solución de los problemas de acceso, calidad y equidad en la educación.

Estas estrategias, planteadas desde la Unesco y desde los Organismos Internacionales incidirán en las políticas educativas mundiales, regionales y locales, con la intención además de aumentar el acceso, la cobertura y la cualificación permanente, el cerrar la brecha entre las condiciones de exclusión social e inclusión educativa como formas de generar condiciones de igualdad y desarrollo. Aunado a ello, estas políticas con sus estrategias de acción propuestas, son el impulso para una significativa expansión de las instituciones de educación a distancia y de programas en oferta a distancia. A esta expansión también responde que en los últimos años de la década de los 90 como en los primeros años del nuevo siglo, surja la necesidad de formular políticas y normas de regulación para esta modalidad de enseñanza.

La educación a distancia adquiere entonces relevancia, cuando se reconoce que ella, desde sus distintas modalidades y metodologías, posibilita ampliar la cobertura en educación superior, contribuyendo a la inclusión social, a la equidad y a la formación de significativas poblaciones en su inserción en el mundo profesional y en la sociedad (Leal, 2012). También, Mallana & Torres (2011, citados por Chaves, 2017) afirman que la educación a distancia adquiere cada vez más relevancia en la medida que posibilita superar barreras de tiempo y espacio, acoge como estudiante a toda persona que desea formarse y permite acceder a la formación sin tener que cambiar su vida laboral, social y familiar.

Se debe reconocer que la inclusión social radica en la naturaleza y finalidad de la educación a distancia. La EAD posibilita satisfacer necesidades educativas de varios nichos poblacionales, que difícilmente por la metodología de la educación tradicional pueden acceder a ella. La EAD se reconoce como un medio para la inclusión y atención de poblaciones que estaban desatendidas y por fuera del sistema educativo, situación que podría constituirse como una de las causas de la exclusión en otras dimensiones de la sociedad.

A continuación, se ha identificado algunos nichos de personas que la EAD, desde sus distintas metodologías y mediaciones, posibilitan el acceso a la ES. Esta lista se consolida a partir del aporte de varios autores, (García, 1999; Leal 2012; Arboleda 2013; Facundo, 2009).

- Las mujeres, la modalidad da oportunidad de participar a las mujeres de acceder a la ES y al desarrollo profesional; promoviendo equidad de género e igualdad de derechos.

- A la población rural, sin posibilidades de formación superior y que por mucho tiempo tuvieron que dejar sus tierras para acceder a la cualificación profesional y por lo general significó un desarraigo de sus sitios de origen.
- Los residentes en determinadas zonas geográficas alejadas de los servicios educativos generales y convencionales.
- Las personas adultas mayores de 25 años, que no pudieron acudir a las aulas después de terminar su educación básica.
- Los inmigrantes, refugiados y población desplazada, grupos de personas que por su condición de estar fuera de sus lugares de origen y sin definición de su situación legal, residencial y otras, están por fuera del sistema.
- Las mujeres amas de casa con dificultades de cubrir horarios lectivos ordinarios
- Las personas laboralmente activas que no pueden acudir a instituciones de formación tradicional.
- Las personas que trabajan de manera independiente, “del rebusque diario” con ingresos financieros limitados.
- Las personas con alguna enfermedad o situación de discapacidad que les impide seguir cursos convencionales y presenciales.
- Las personas en situación de reclusión en cárceles, quienes disponen de tiempo, pero no de posibilidad de ausentarse del centro penitenciario.
- Las personas cabeza de familia y con recursos financieros limitados.
- Las comunidades indígenas, afrodescendientes y las minorías étnicas, que requieren de procesos educativos que dialoguen con las culturas y los contextos.
- Los ciudadanos que en sus países disponen de pocos centros de enseñanza o de poca diversidad de oferta educativa

Estos grupos de personas son ejemplos de inclusión educativa, cobertura y también de calidad, sobre los cuales se hace evidente la apuesta de la EAD por la inclusión social. El posibilitar acceso a la ES, traspasando fronteras geográficas, sociales, culturales, tecnológicas, de idioma, etc., el ir hacia donde los otros no van, desplazándose hacia el encuentro del estudiante; hace que su apuesta sea valorada, en la medida que reconoce, que en ese encuentro con el estudiante se da ineludiblemente un encuentro con el Otro (comunidad, saberes culturales, ideologías, economías, etc.), y que a razón de ello, las IES con oferta educativa en modalidad a distancia deben estar abiertas al diálogo, al reconocimiento y al intercambio, porque bajo estas condiciones es que se puede asegurar los nuevos aprendizajes y los crecimientos recíprocos.

2.5.2. La educación a distancia y la transnacionalización del servicio educativo.

Este auge de la educación a distancia se lo debemos en gran medida a las políticas educativas orientadas hacia el acceso, cobertura e inclusión social, pero también es cierto que la verdadera expansión de la educación a distancia se debe a internet y al resto de las tecnologías de la información y comunicación-TIC que han hecho posible que la educación traspase fronteras, espacios y tiempos; como también a los marcos legales que se han creado para favorecer el libre comercio; a la mercantilización de servicios; a la promoción de las alianzas y cooperaciones internacionales; como a la

consolidación de marcos internacionales que sobrepasen la regulaciones nacionales, como diría De Sousa, “son los medios que se han promovido para ampliar, diversificar la oferta educativa y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad” (2007, p. 38).

Ya se mencionó que la globalización, la tecnología, la sociedad del conocimiento, y éstas, además, sobre el plano de la internacionalización, han dado un giro al mundo, llevando a una restructuración de varios procesos en las instituciones, entre ellas a las IES (Banco Mundial, citado por Jamil, 2009). Esto hace evidente que las tendencias que hoy se observan en la educación superior responden al proceso de globalización mundial. También se dijo que los organismos internacionales, en especial la OMC, que regula el comercio internacional, y el desarrollo social y económico desde la compra-venta de servicios educativos; promueve cuatro modos de transnacionalización del comercio. De estos modos, hay dos de los cuales, están más estrechamente relacionados con la expansión de la EAD: la creación y movilidad de consorcios educativos como respuesta a la transfronterización y el aumento de universidades que se desplazan a otros países abriendo oficinas en búsqueda de posicionamiento de marca y captar más usuarios.

El primer modo que favorece la transnacionalización del servicio educativo es, *la oferta transfronteriza*, donde el proveedor, que ahora es como se denomina a las Instituciones Universitarias y el consumidor (estudiante), sostienen una relación (adquisición de un servicio) desde sus propios espacios, gracias a la mediación de internet. La transfronterización de la educación tiene cada día mayor potencial de crecimiento, es evidente la mayor presencia y creación de consorcios educativos, organizaciones o megauniversidades que venden servicios educativos con ánimo de lucro. Algunas de las universidades empresariales que se han creado para estos fines y con presencia en América Latina están: El Consorcio Universitario Fudan –América Latina (FLAUC), la universidad de Fudan ofrece una plataforma de intercambio, comunicación y cooperación entre América Latina y China. A la fecha, tiene establecido alianzas con 12 universidades de Latinoamérica con quienes sostienen proyectos de desarrollo, asociaciones y alianzas comerciales.

Otra empresa es ILUMNO, asociación de EEUU, que brinda apoyo económico, administrativo, tecnológico y de mercadeo a programas de educación virtual y presencial de diversas instituciones universitarias. Actualmente tiene como socias de la red a catorce IES privadas de diez países de América Latina, presenta cifras de 400 mil estudiantes, 12 mil docentes y administrativo (Ilumno, 2018). Interesante es ver esta articulación de varias IES en red, compartiendo servicios y recursos, docencia, investigación, docentes, materiales, etc., buscando ser más eficientes y eficaces. Pero, también es cierto, que estas redes o consorcios/megauniversidades se juntan bajo un mismo modelo de funcionamiento, que los hace más eficientes en el uso de los recursos (menos inversión en recursos/mayores beneficios económicos), necesitando para llevar a cabo esta dinámica la homogenización de los procesos y procedimientos entre estas

IES que conforman la red, trayendo consigo la absorción de las particularidades y valores de cada IES por un valor en lo grupal.

El segundo modo que cada vez se hace más presente dentro de estas formas de transnacionalización, es *la presencia comercial*, el cual da vía a que el proveedor extranjero (universidad) pueda instalar sedes y ofertar sus servicios sin sometimiento a las regulaciones nacionales del país donde hace presencia. Este modo es visto como un peligro para el futuro de las IES nacionales, pero sobre todo para las más pequeñas; (De Sousa, 2007), de hecho, se percibe como una forma de competencia en condiciones desiguales.

Actualmente, esta expansión y presencia de oficinas universitarias extranjeras o de las megauniversidades se hace más presente. Por ejemplo, la amplia oferta y el bajo costo de las matrículas de posgrados en España, hizo que se convirtiera en un destino atractivo para los estudiantes latinoamericanos con interés de matricularse en programas presenciales o virtuales. Por ejemplo, para el curso de 2012 - 2013, un total de 11.301 personas latinoamericanas se matricularon; de ellos, más de 2 mil eran colombianos cursando alguna maestría o doctorado (Santamaría, 2012), esta situación generó interés en las universidades españolas, por hacer presencia con su oferta educativa en países latinoamericanos como estrategia de captación de nuevos estudiantes.

En el 2018, en Colombia existían cuatro sedes u oficinas de universidades españolas con oferta de posgrados en modalidad virtual. Esta situación se puede analizar desde varios frentes. Por un lado, la percepción de que vienen años difíciles para las universidades colombianas, sobre todo para aquellas que ofrecen programas de maestría y doctorados, puesto que las extranjeras los ofrecen con valores de matrícula con descuentos hasta del 60%, con respecto al valor de las IES nacionales. La ley de oferta y demanda fomenta la libre competencia, aunque en la mayoría de veces en condiciones no tan iguales.

Otra mirada de esta situación, puede hacerse desde el punto de vista de los estudiantes, los costos más bajos en matrículas, pueden favorecerlo, ampliando las posibilidades de acceso a una cualificación en posgrado a muchas más personas. Lo crítico de este modelo de transnacionalización, de presencia comercial, con servicios educativos online, es que el servicio educativo no necesita permearse o ajustarse a los contextos específicos de donde son sus usuarios, pues los servicios educativos se ofrecen bajo el modelo del país de origen o un estándar; perdiendo con ello, la contextualización de la educación y la pertinencia de la oferta educativa en responder a las necesidades específicas de cada país y territorios donde habita el estudiante.

En conclusión, la transnacionalización de la educación superior a distancia, en su apuesta por la transformación personal, social y por el desarrollo, puede percibirse como positiva o negativa, depende de los objetivos que acompañen a la educación superior. Si el objetivo es el “lucro”, la universidad se convertirá en una multinacional

que busca ganancia, globalizando su capital educativo, bajo las leyes del mercado. Pero si la cobertura y la calidad es incluyente, solidaria y sostenible, la universidad se convierte en un instrumento transnacional en el desarrollo equitativo o “buen vivir” de todos los pueblos.

3. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La actual “globalización” y el nuevo orden mundial que se vive por el modelo económico neoliberal desde el siglo XX, vienen generando cambios en las políticas públicas y con ello, impacto en varias dimensiones de la sociedad, uno de estos grandes impactos como ya se ha mencionado se da con la educación. “El desarrollo industrial requiere cada vez más de recursos humanos, para sostener el desarrollo económico, bajo el supuesto que existía una estrecha relación entre nivel educacional y desarrollo económico” (Rama, 1987, citado por Unesco 1991, p. 11).

A la educación, y en especial a la educación superior, se le encomienda la responsabilidad de la formación de profesionales que atiendan las demandas del mercado; incorporar de manera rápida y eficiente a los graduados al sector laboral; la utilización intensiva y extensiva de las TIC; la producción y divulgación de conocimiento científico, y la consolidación y oferta de diversos servicios educativos que fortalezcan la relación universidad – empresa. Estas y otras demandas inciden en la cultura académica, en las prioridades por responder y a quiénes responder, en últimas, inciden directamente en que la función social de la universidad en la sociedad se esté viendo afectada.

Hay que recordar que en las décadas de los 50 y 60, por las expectativas que se tenía en la educación superior como medio para fortalecer el desarrollo social y económico, los gobiernos de cada país ejecutaron inversiones financieras significativas como estrategia para el aumento en acceso y cobertura de la educación. En los 80, al comparar las inversiones realizadas en relación con los resultados obtenidos, se evidencia un aumento en cobertura y acceso a la educación superior significativo; aun así, no llega a cumplir las metas establecidas, en acceso y cubrimiento hacia las poblaciones más vulnerables.

El acceso y cobertura alcanzados se debe en gran parte a las universidades privadas, las cuales, para esta década, florecen sin control. Adicional a ello, se identifican altos índices de repetición y deserción estudiantil, lo que significa que un número alto de estudiantes no terminan con éxito sus estudios, teniendo menos posibilidades de ingresar al mercado laboral y aportar al desarrollo económico que se necesita. Sobre este panorama se tilda de poco eficiente el trabajo que viene desarrollando la educación superior, principalmente la universidad pública.

Este desbalance entre inversiones realizadas y los resultados poco alentadores obtenidos, lleva a los organismos financieros internacionales a señalar, como lo menciona Vásquez (2015) “la calidad como el problema central de la educación”, entendiéndose como la poca eficiencia de administrar los recursos para el logro con eficacia de los resultados deseados. Es así como el término *calidad*, que hasta el momento era común en el sector industrial y empresarial, comenzó a ser utilizado para definir y comprender el no cumplimiento de los indicadores deseados del sector

educativo. De hecho, para la década de los 90 y el comienzo del siglo XXI, el concepto de calidad de la educación aparece con bastante representatividad en las políticas públicas educativas.

Actualmente, la calidad es un tema de discusión y preocupación por parte de las IE y los gobiernos nacionales e internacionales. ES por ello que, para abordar el tema en mayor detalle y conocer el recorrido que ha tenido la discusión, en el presente capítulo se estudia la calidad de la Educación Superior desde cuatro momentos.

El primero, el concepto de calidad, en general, se revisa desde sus orígenes y concepciones a lo largo de los años, cómo es su dinámica y evolución en respuesta a necesidades y tendencias de un contexto y momento histórico.

El segundo momento, desde el contexto específico de la educación superior. Se revisa como este acuñamiento de la calidad en la educación superior obedece a la expansión y la diversidad de IES, a los proveedores de servicios educativos, al deseo de los gobiernos de favorecer el desarrollo social y económico de sus países y, sobre todo, en respuesta a las necesidades y requerimientos del nuevo orden mundial y global. El concepto de calidad en la educación superior está ligado a la concepción de educación que se quiera promover, en esa medida, es dinámico y pluridimensional, sin consensos aún y generando que la discusión siga abierta.

El tercer momento, se aborda la evaluación, la acreditación y los rankings académicos como mecanismos de aseguramiento y paradigmas de calidad de la ES. Mirando sus incidencias y efectos sobre la valoración de las funciones esenciales de la educación, el cómo fomentan la autoevaluación y la mejora continua de las IES, así como la integración regional e internacional para la generación y reconocimiento de propuestas educativas. Pero también cómo se van estructurando para responder a unas tendencias que van posicionándose desde el sector comercial y por supuesto, desde una lógica comercial y dentro del paquete de servicios educativos abiertos a la oferta y demanda internacional.

Por último, se aborda la calidad de la educación superior en el plano específico de la modalidad a distancia. En este apartado se reseña la discusión activa y vigente que hay sobre los mecanismos de aseguramiento de calidad aplicados para esta modalidad. La discusión se centra en dos principales aspectos: el relacionado con la necesidad que se genere para las IES en modalidad distancia se genere su o sus propios modelos de evaluación y medición de la calidad y dos, el enfoque o la perspectiva desde dónde se abordan los indicadores de evaluación. Ambos aspectos centran que, la calidad de EAD requiere ser abordada desde los aspectos propios y específicos de la modalidad.

El recorrido por este capítulo pone en evidencia cómo la evaluación y certificación de la calidad de la educación superior es un tema de encuentros y controversias.

3.1. Origen del concepto calidad

Para avanzar en la comprensión del concepto de calidad y de su relación con la educación, es importante partir de una revisión histórica de este concepto y su naturaleza. Se identifica que fue un término acuñado en el sector industrial hasta llegar aplicarse al sector de los servicios (Gurú, 2003; Albacete, 2004, citados por Díaz & Pons, 2009). Se identifica a EEUU y a Japón como los países pioneros de las teorías de calidad como de su aplicación. Entre los principales precursores están Shewhart; Edwards, Juran, Deming y Ishikarawa; los primeros cuatro, estadounidenses y quienes conformaron el primer equipo encargado del aseguramiento de la calidad de una empresa, Western Electric en 1920.

Las teorías de la calidad han ido evolucionando, así mismo como su conceptualización, para Evans & Lindsay (2014) “el significado de calidad sigue evolucionando conforme la profesión de la calidad crece y madura” (p. 4). Los autores, en su libro, “Administración y control de la calidad”, sitúan la evolución de la calidad desde seis momentos históricos:

- En la edad media estaba *centrado en el trabajo manual* que ejecutaba el artesano experto, quien se desempeñaba como fabricante e inspector. El aseguramiento de la calidad era informal, las personas que fabricaban el producto se esforzaban por incorporar la calidad.
- A principios del siglo XX, con una mayor demanda en la producción industrial y con el deseo de bajar las deficiencias en los productos, se da vida al modelo administrativo de separar la planificación de la ejecución, la primera, tarea de ingenieros y la ejecución de los obreros, dado que estos carecían de los conocimientos y la formación que requería la planeación. Al dividir el trabajo en tareas específicas y con el objetivo de incrementar la eficiencia, el *aseguramiento de la calidad quedó en manos de los supervisores*, personal que ejercía el control de calidad.
- Años después de la segunda guerra mundial, la mayoría de las empresas habían creado el departamento de calidad y los directivos delegaron a esta dependencia la responsabilidad de la calidad y cuando inicio *la crisis de la calidad*, los directivos con sus pocos conocimientos sobre el tema no estuvieron preparados para afrontarla.
- En la década de los 80 se da el cuarto momento que Evans & Lindsay denominan como la revolución de la calidad en EEUU. Luego que las empresas estadounidenses pasaran la crisis, y afrontaron la llegada y posicionamiento en el mercado de la competencia extranjera (japones) que introdujo productos de muy buena calidad y que puso a competir por el cliente y por la perfección en el producto; situación que logró situar más la atención al tema de la calidad. Deming (1980) uno de los pioneros de las teorías de calidad estadounidense, fundador de la tercera ola de la revolución industrial y que abanderó el proceso

de revolucionar la estrategia de la calidad, expresaba “Si Japón puede... ¿por qué no nosotros?”

- En la década de los 90, se marca el paso de la calidad del producto a la calidad total. La calidad no es responsabilidad de unos cuantos o solo una actividad o un proceso, sino que tiene que ver con todos los aspectos del funcionamiento de la empresa. Así es como se empezó a integrar los principios de calidad en todos los sistemas administrativos y se volvió popular la idea de una gestión o administración. de la calidad total.
- De los años 2000 a la fecha. Se conoce como la calidad por excelencia en el desempeño; la calidad se concibe como un sistema que se revisa permanentemente y se mejora de forma continua de acuerdo cambien las condiciones y direcciones de los negocios (Evans & Lindsay, 2014, pp. 5-10).

Estos autores, en este recorrido de la calidad, transitan de la calidad particular, al control, al aseguramiento y luego a la administración; pasando de lo táctico a lo estratégico y mostrando cómo este tema a lo largo de la historia se vuelve más complejo a medida que el mundo de los negocios también lo es.

El concepto de calidad también ha venido cambiando en una constante evolución, como lo mencionan Claver, Molina, & Tarí (2004) “la idea de la calidad ha logrado tener una estructura más formal y desarrollada que le ha permitido hoy en día pasar de la inspección a concebirse como un concepto que abarca a la organización como un todo” (p.114). El concepto de calidad a lo largo del tiempo ha sido objeto de múltiples definiciones, lo que no hace una tarea fácil de encontrar un concepto universal que permita hacer una única definición de lo que se entiende por calidad.

Evans & Lindsay (2014), en su trabajo, también recogen cinco enfoques desde donde definir la calidad, basada en el juicio, producto, usuario, valor y la manufactura, tal cual como se ilustra en la tabla 2

Tabla 2. Perspectivas de calidad según Evans & Lindsay

| Perspectiva | Características |
|-------------|--|
| Juicio | La calidad como excelencia es abstracta y subjetiva y los estándares de excelencia pueden variar considerablemente entre individuos. |
| Producto | La calidad está en relación a variables medibles, específicas y las diferencias de la calidad se estiman en las diferencias en la cantidad de algún atributo del producto. Aunque la concepción parte de una visión objetiva, también tiene sus limitaciones, en cuanto a evaluación del atributo del producto puede variar de manera considerable entre personas. |
| Usuario | La calidad se determina de acuerdo con lo que el cliente quiere. En este sentido la calidad está en cuan bien se ajusta el producto a las necesidades del usuario y al uso que se le desea dar. Es decir, la calidad se define como la adecuación al uso o cuan bien desempeña su función el producto a gusto del usuario. Este enfoque presenta problemas en la medida que la calidad es subjetiva de una persona a otra. |
| Valor | La calidad se define en función de la relación de la utilidad o satisfacción con el precio. |
| Manufactura | La calidad se basa en la manufactura y se define como el resultado deseable de la práctica de la ingeniería, la cual debe corresponder a la conformidad con unas especificaciones, los cuales serán valores ideales o tolerancias y objetivos, por los cuales se esforzará la producción. La calidad esta desde esta perspectiva en función de las especificaciones o estándares establecidos. |

Fuente. Elaboración propia a partir de Evans & Lindsay (2014)

Desde la lectura del concepto de calidad en estas diferentes perspectivas se encuentra que, existen dos elementos desde donde situarse para su concepción, por un lado, la calidad como el producto ligado a lo que el fabricante puede ofrecer y por el otro, el del consumidor. Desde la mirada del cliente o consumidor, Grönroos (1994) expone que es importante conocer qué aspectos utilizan los clientes para evaluar el producto o servicio, si se orienta hacia el proceso, o hacia el resultado, o si debe estar ligada principalmente en la percepción del producto que tienen los clientes. Desde la percepción del cliente se plantea también dos posiciones o formas de percepción de la calidad:

- *La calidad percibida o real.* Una calidad que puede ser medible y evaluable respecto a estándares predeterminados para el producto y con el objetivo de cumplir unos resultados esperados.
- *La calidad percibida o subjetiva,* está en relación al juicio valorativo que el consumidor hace sobre la excelencia del producto. Es subjetiva y alude a la satisfacción del consumidor/cliente. Esta calidad percibida se encuentra sujeta a dos factores de calidad: la esperada y la experimentada. La primera, en función a las expectativas del usuario sobre el producto, mientras que la segunda, a la valoración de excelencia del producto recibido.

Atendiendo a estas nociones y perspectivas de la calidad, se puede constatar lo complejo del tema, de manera que, para asumir la discusión de la calidad, es importante tener en cuenta varios aspectos que inciden en su comprensión. Partir desde qué

posición se la asume, si desde quién la oferta o quién la demanda, así como del contexto desde dónde se da la relación comercial.

3.2. Calidad para la educación superior

Es claro que el concepto de calidad es un término que nace en el sector industrial y fruto de las teorías de la administración y que, posteriormente el concepto y su aplicación fue trasladado hacia el mercado de los servicios y la educación Superior – ES. En esta economía global al ser la ES también parte de la lista de los servicios comerciables, necesariamente tuvo que incorporar la gestión y el aseguramiento de la calidad en su hacer, convirtiéndose en un factor primordial a la hora de planificar y valorar los resultados e impactos en la educación. En el marco de la ES, las primeras aproximaciones al concepto de calidad educativa se imponen en las últimas décadas del siglo XX. Desde entonces, el término *calidad*, junto con *autonomía*, *rendición de cuentas*, *eficiencia* y *eficacia* se convierten en conceptos habituales para el ámbito universitario.

Si el concepto de calidad desde el sector industrial no ha sido fácil de concertar en una sola definición, en el ámbito de la educación la tarea no es menos compleja. Como estrategia, para este acercamiento sobre qué significa calidad para la educación superior, se toma en cuenta varias entradas desde donde se puede abordar y comprender el tema. Un punto de partida, es tener presente, los contextos, necesidades, prioridades y actores que lideran las propuestas. A continuación, algunos acercamientos y cuestionamientos a la conceptualización de calidad en la ES:

- a) La lógica del mercadeo y los procesos de globalización, han trasladado el concepto de calidad centrada en el producto a la educación. Desde esta perspectiva la *calidad de la educación se valora desde el producto* o productos que emite, los cuales están supeditados a ser cuantificables y mediables (Harvey & Green, 1993).

Desde esta perspectiva, es evidente la postura centrada en el eficientismo de la inversión realizada versus los resultados obtenidos, una mirada desde un modelo de eficiencia económica. La educación superior supeditada a la “eficiencia escolar” (Fernández, Trevignani, & Silva, 2003) que se valora desde lo observable y cuantificable.

Muñoz-Repiso & Murillo (2010) señalan que el movimiento teórico-práctico de la eficacia escolar se interesa por estudiar el producto logrado por las acciones de la escuela (aprendizaje) y las condiciones que lo determinan, más allá de lo esperable según las condiciones en las que trabaja.

- b) Los mismos autores plantean que uno de los problemas en definir y concertar qué es calidad para la ES, tiene que ver *con la falta de acuerdo y consenso en*

lo que se considera son buenos resultados en la educación (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010).

- c) Rama (2008), expone que para saber qué es calidad en la ES, es necesario definir quién es el usuario o cliente final (estudiante, empresa o el mercado) porque cada uno de estos, tiene un objetivo por alcanzar y satisfacer. Este cuestionamiento, se podría decir que también, parte de una visión de calidad ligada a una concepción mercantilista, en la que se valora la calidad desde la satisfacción del cliente frente a un servicio necesitado, adquirido y el producto entregado o recibido (Evans & Lindsay, 2014); (Garvin, 1988.); (Reynolds & Gaspari, 1986), este cliente llámese estudiante, o necesidades del mercado, o empresas o demandas del gobierno etc.

La armonización integradora de los diferentes elementos que la componen: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para los destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo. (Pérez, 2000, citado por Ropa, 2014, p. 87)

Entre las posibles respuestas o nuevas inquietudes que genera la pregunta quién es el usuario final, para definir calidad en la ES, se encuentran:

- El estudiante, como persona capacitada para continuar con su aprendizaje por el resto de su vida (Brower, 1999, citado por Barandarian, 2013, p. 197).
- Para Peña (1997), son dos actores desde donde se debe valorar la calidad de la ES. El primero el estudiante, en la medida, si la educación le aportó en el aumento de su capital humano, mediante el desarrollo de competencias y adquisición de conocimiento. El segundo, la sociedad, que invierte en la ES con el convencimiento del aumento en el bienestar social.
- Cashin (2003) el objetivo de la ES, es el aprendizaje.
- Newby (1999), la calidad debe ser vista desde dos sujetos: el estudiante, como consumidor del servicio educativo y el segundo, los empleadores, que son los clientes del producto de la universidad. Desde esta perspectiva el estudiante es consumidor y producto a la vez.
- (Evans & Lindsay, 2014), quien, desde la teoría del cliente, deja en interrogante: ¿En una universidad el cliente es el estudiante o el profesor?, entonces ¿quién es el consumidor final?

Las anteriores posturas evidencian que no hay un consenso, pero si varias variables o puntos de vista a contemplar. Muestran cómo el concepto de calidad depende del punto de vista de los diferentes interesados o beneficiarios. Como es mencionado por Harvey & Green (1993) se hace necesario determinar el

concepto de calidad de cada grupo de interés para poder corresponder mejor a su satisfacción.

- d) Brennan, y otros, 1992) definen la calidad como multidimensional, subjetiva y que depende de quién la defina, del momento en que se hace y desde el espacio geográfico desde dónde se encuentra.

Los anteriores autores facilitan una variedad de entradas desde dónde hacer el análisis. Lo real es que, desde sus posturas y cuestionamientos, se llega a encontrar sentido a varias acciones que se promueven en los últimos años desde las políticas públicas educativas por parte del Estado y de Organismos Internacionales. La dificultad radica en querer entender el concepto calidad para la ES trasladando al ámbito educativo conceptos industriales como cliente, producto, proveedor, consumidor, satisfacción. En lo que respecta a la calidad educativa sería importante no partir de ella como un bien de consumo, que responde eficientemente a las necesidades de la economía del mercado, sino, tal como lo diría Dias (2012), “la calidad debe estar referida a las finalidades centrales de la educación superior, o sea, a la formación integral de ciudadanos-profesionales portadores de conocimientos y valores fundamentales a la vida social y a la construcción de una sociedad justa” (p. 612).

3.2.1. Definiciones de calidad en la Educación Superior.

Desde la perspectiva de la competitividad el concepto de calidad toma un valor significativo y determinante. Varios autores han realizado un importante trabajo al querer recoger las diferentes teorías o conceptos que definen calidad desde el mundo económico e identifican como son aplicados en la ES, aportando con ello sentido a lo que se vive en las universidades, pero, sobre todo, posibilitan una mirada de lo que se espera de la ES desde cada concepto, en atención a su papel estratégico para el desarrollo de los países y las demandas de los tratados comerciales internacionales.

En este deseo de hacer más eficiente y eficaz el servicio educativo, se encuentran varias definiciones de lo que se podría comprender como calidad en la educación o educación con calidad. Uno de los consolidados o clasificaciones más conocidas y que es un marco de referencia para varios trabajos, es el desarrollado por Harvey & Green (1993), quienes explican las diferentes concepciones de calidad que han asumido y aplicado a las IES para dar respuestas a las demandas que sobre la educación superior recaen; haciendo hincapié en que una IES puede asumir entre uno o más conceptos a la vez, como estrategia del tipo de institución que es y de lo que se proponga en alcanzar; así mismo, exponen que su identificación entre los distintos conceptos es importante para poder desarrollar métodos adecuados para su garantía y evaluación. Esta clasificación se organiza desde cinco enfoques de la calidad, identificados en el ámbito de la ES.

Tabla 3. Enfoques de calidad en la ES

| Enfoque | Descripción | Posibilidades e inconvenientes en su evaluación |
|---|--|--|
| La calidad como condición excepcional y prestigio | <p>Concepción tradicionalista. presupone algo especial. Tiene tres variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exclusiva y elitista. se construye desde la reputación social y marca algo superior. • Calidad como excelencia. Supera estándares a partir de tener los mejores profesores, estudiantes, recursos, genera los mejores graduados. No da importancia al proceso. • Calidad por cumplimiento de estándares mínimos. Da respuesta satisfactoria a un conjunto de requisitos alcanzables y objetivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Es una calidad percibida, cómo el otro ve a la IES. • No utiliza la comparación para medir, únicamente se reconoce cuando existe. • La excelencia es juzgada por la reputación de la IES y por sus recursos (Astin, 1990). • Supone estándares medibles • La calidad depende del cumplimiento de los estándares mínimos. • Los estándares son alcanzables y medibles • Posibilita mecanismos de garantía de calidad. |

| Enfoque | Descripción | Posibilidades e inconvenientes en su evaluación |
|--|---|--|
| Calidad como perfección o consistencia | <ul style="list-style-type: none"> • Está relacionado con la construcción de un juicio en conformidad a la especificación, la cual es predefinida y medible. • Se basa en dos premisas “cero errores” (Peter y Waterman, 1982), “hacerlo bien desde la primera vez”, principio de la cultura de calidad, implica sin errores en cada etapa del proceso y donde todos en la organización son responsables del producto final (Crosby, 1986), en la búsqueda de la satisfacción del cliente. • Está relacionado con el sistema de producción Toyota (Ohno, 1991), donde la organización en este caso la universidad se compone de nódulos y es responsabilidad de cada nódulo que su output (productos) cumpla los requisitos del input (entradas, recursos) del proceso siguiente. La calidad es una responsabilidad compartida. • Aplicar esta visión a la universidad implica renunciar al contexto social, económico y cultural en el que actúa cada Institución (Barandíaran, 2013). | <ul style="list-style-type: none"> • Permite a las IES tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. • Los estándares son particulares, no permiten comparación con otras IES. • Es complicado medir o evaluar qué es hacer bien las cosas o tener excelentes o perfectos resultados bajo esta conceptualización, cuando la naturaleza misma de la universidad, en la docencia, investigación y extensión, están estrechamente relacionados con el contexto y sus resultados también. |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es posible mediante la autoevaluación en el análisis de los procesos. • La autoevaluación estará orientada a la mejora de los procesos. |
| <p>Calidad como adecuación a una finalidad /misión o propósito</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre el producto y su ajuste a un propósito previamente establecido; usualmente corresponde a las especificaciones del cliente. En este enfoque el usuario /cliente define la calidad en la medida que el producto se ajusta a sus necesidades. Se evalúa el output y no el proceso. Ofrece dos alternativas: • Calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Está relacionada con la funcionalidad; la cuestión en la ES, es identificar quién es ese cliente final, para poder identificar cuáles son sus expectativas: si el estudiante o las agencias que aporta el dinero; si los padres que pagan por la educación de sus hijos o los empresarios. Todos estos actores hacen parte de la cadena y del proceso productivo. Y al final ¿qué son los estudiantes, clientes o el producto? Pérez (2006), la clave para lograr el óptimo servicio es satisfacer o superar las expectativas que tienen los clientes sobre la organización, para ello, es necesario, identificar cuál es el servicio que el cliente quiere y cuál es el nivel de bienestar que el cliente espera se le proporcione. • La calidad se define en términos de que la Institución cumpla con los objetivos que ha establecido o con su misión. Desde esta definición, una IES debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos propuestos. Es importante en este tipo de institución la autorregulación del sistema, tener bien identificados y definidos los procedimientos y procesos para asegurar la calidad deseada. En este tipo de enfoque de calidad, todo se centra en la misión que cada IES establece para sí. Lo interesante es que posibilita el asumir la diversidad de los contextos y la adaptación a ellos, con el objeto de ser eficaces. Es decir, en este concepto de calidad se tiene presente la pertinencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Desde este enfoque se requiere una delimitación previa de quién es el cliente, porque será desde su identificación que se podrá saber qué es lo que se debe hacer y para quién hacerlo, así mismo establecer las necesidades y las especificidades del producto a largo plazo. • La evaluación de la calidad desde la satisfacción del cliente, no implica objetivamente que exista calidad educativa tal como la percibe el usuario del servicio. (Barandiaran, 2013). • La calidad medida desde la satisfacción del cliente es intangible. • Si el estudiante es el cliente final, ¿cómo medir o separar su percepción de satisfacción, cuando él también, es un actor del proceso productivo? • Este modelo permite la existencia de agencias de evaluación, pero cada universidad es la que mejor conoce a sus clientes. • La agencia externa podría elaborar una metodología común de recogida de datos y cada IES podrá adaptarla a sus necesidades. • La calidad se mide en función al uso eficiente de los recursos versus el producto obtenido. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación estará centrada en la autoevaluación, partiendo desde los mecanismos establecidos, los objetivos deseados y el impacto generado; éste último no es tan fácil de medir, porque además se debe tener presente los contextos desde donde actúa la IES, el cual puede ejercer mucha influencia sobre el alcance de los objetivos o la aplicación de cada actividad de acuerdo a lo planeado en el proceso. • Permite agencias de evaluación externa desde el rol de “auditoría”. |
|--|--|---|

| Enfoque | Descripción | Posibilidades e inconvenientes en su evaluación |
|------------------------------|---|--|
| Calidad como valor económico | <ul style="list-style-type: none"> • La calidad está relacionada con el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable (Avarza, Cortillas, González y Saavedra, 2007). • Este enfoque tiene un nexo directo con la eficiencia económica y con la rentabilidad de los recursos invertidos a la educación. Éste es un enfoque frecuentemente utilizado por los gobiernos para medir y evaluar la eficiencia en el uso del recurso. Este modelo es riesgoso para una IES, porque el no logro de los indicadores deseados significaría que el recurso no se ejecutó de manera adecuada y podría llevar hasta el retiro de apoyo financiero o como pasa en universidades públicas, el no logro de los indicadores o superarlos lleva a disminución de presupuesto. • Este enfoque promueve la rendición de cuentas ante los organismos que financian como a los beneficiarios (González y Espinosa, 2008). • La efectividad se considera en existencia de mecanismos de control, de resultados cuantificables y de sistemas de | <ul style="list-style-type: none"> • La calidad se puede medir y constatar • Este enfoque lleva al uso intensivo de indicadores para la medición del recurso invertido, la eficiencia del uso del mismo y los resultados obtenidos. • La evaluación se determinará en los indicadores de realización. • Permite y potencia la creación de agencias de evaluación con un papel de “fiscalización” |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | evaluación. La eficiencia se mira en función a indicadores de rendimiento. | |
| Calidad como transformación | <ul style="list-style-type: none"> • La calidad radica en posibilitarle al estudiante desarrollar las capacidades para su propia transformación. • Este enfoque cuestiona la calidad centrada en el producto y se orienta en un cambio de tipo cualitativo. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y, por tanto, presumiblemente lo enriquece (Astin, 1985; Government, 1991). • Representa el darle el poder o protagonismo al estudiante para que él influya en su misma transformación, (Harvey y Burrows, 1992). El estudiante es corresponsable de su aprendizaje, por eso debe apropiarse del proceso y asumir responsabilidad sobre él. • Desde esta visión la calidad “no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes” (Harvey y Green, 1993, p. 24). | <ul style="list-style-type: none"> • La calidad se evalúa en función a los elementos transformativos, al valor añadido. Los indicadores de medición o referencia son cualitativos. • La evaluación tiene en cuenta la opinión de los estudiantes no solo en el proceso, sino a lo largo de los años. • Permite la existencia de agencias de evaluación que facilitaran a las IES herramientas para la mejora. |

Fuente. Elaborado a partir de Cardona et al (2007)

De estos enfoques se han derivado diversas ideas acerca de qué es la calidad en la ES, otorgándole al término un carácter multidimensional y complejo. De los enfoques expuestos por Harvey & Green (1993), los primeros cuatro están aligados directamente con un enfoque economicista e industrial de la calidad, esto trae como consecuencias, que la ES pasan a ser valoradas más en términos de negocio y menos desde su estatus académico (Lugo, 2012). Una segunda consecuencia, son los cambios en la concepción sobre la educación, lo que hace que cambien también sus funciones y fines. Así como lo señala Dias (2003) “en base a una racionalidad y a una metodología apropiada de la industria, la calidad está predominantemente asociada a indicadores de desarrollo económico, tasas de crecimiento, números de productos, rendimientos estudiantiles, capacidad de captación de recursos, sustentabilidad financiera, etc.” (p. 610). Una calidad concebida desde la primacía de lo económico y en adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes; por tanto, siempre en revisión y cada vez más ajustada a los fines que espera conseguir el sistema económico y el nuevo orden mundial para la educación superior.

En cuanto a la quinta propuesta del *enfoque de calidad basada en la transformación*, se puede decir que este se sale del enfoque economicista y responde más a la esencia del objeto y finalidad de la educación en la sociedad. Primero que todo, en este enfoque, el centro del proceso educativo es el estudiante, a quien se le otorga un papel activo y protagónico, no porque el sistema educativo deba girar en torno a sus satisfacción o necesidades, sino porque se reconoce al estudiante como

participe del proceso. En esa medida, se le otorga también responsabilidad; es decir, el estudiante es corresponsable de lo que sucede en el proceso formativo, en sus cambios, resultados e impactos individuales y sociales.

Este enfoque de calidad se orienta desde dos elementos, en aportar al desarrollo de las capacidades del estudiante y en favorecerle para influir en su propia transformación. En el desarrollo de las capacidades, esta calidad se valora o mide desde el cómo la experiencia educativa enriquece en el estudiante sus niveles de conocimiento, competencias, destrezas y valores, desde este enfoque, una IES de calidad es aquella que enriquece a sus estudiantes, le posibilita un valor agregado. Con el segundo, el favorecimiento en la propia transformación del estudiante, es posible en la medida que se hace entrega del poder al estudiante para influir en su propia transformación (Harvey, Burrows, 1992, citados por Harvey & Green, 1993), el estudiante con la toma de conciencia de su papel en su proceso de transformación, posibilitará que explore y haga uso de sus capacidades, las aproveche y las lleve a su máximo desarrollo, además que en el proceso haga reconocimiento de su responsabilidad en los cambios individuales como en los cambios que necesita la sociedad, en los cuales, él, como sujeto social, es responsable también de aportar a ello.

Según Harvey & Green (1993) esta atribución de poder al estudiante en el proceso educativo, le permite dos cosas: por una parte, involucrarse en el proceso de toma de decisiones que afectan su propia transformación, porque el que aprende debe apropiarse de su propio aprendizaje y responsabilizarse de la forma como es entregado, sea la más adecuada para el proceso; tal como lo señala Buendía (2007), “en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación y forma de entrega del aprendizaje” (Moller & Funnell, 1992, citados por Buendía, 2007, p. 32). Lo segundo, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones. El otorgar poder al estudiante significa involucrar al estudiante en la implementación de estándares de calidad, ser consciente de ello, aportar a su cumplimiento y comprender que la calidad educativa es un proceso de democratización y no solo de resultados.

Concebir la calidad de la educación superior como un proceso que posibilita la transformación individual y social, es pensar el proceso educativo como un espacio que genera condiciones de aprendizaje necesarias para formar sujetos capaces de asumir su propio poder y responsabilidad como agentes críticos en la construcción de su proyecto personal y social. Ramón Flecha (1997) destaca, que esto de una educación crítica sea posible, se debe contemplar la participación social, la transformación de contexto y un aprendizaje en diálogo entre el educando y el educador, ambos reconociéndose dentro del proceso formativo, como sujetos en interacción, en continuo aprendizaje y transformación, siempre conscientes, que este proceso se lleva desde la lectura crítica de contexto específico, social, cultural y político.

Dias (2007) plantea que el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de adentro y de afuera de las instituciones. Si el deseo en las IES es contemplar este enfoque y concepción de calidad transformadora, es necesario que esta construcción social sea adoptada, compartida y debe transversalizar el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

El enfoque de calidad recogidos y propuesto por Harvey & Green (1993), son un ejemplo desde donde se puede apreciar que son múltiples y diversas las aproximaciones al concepto de calidad en la ES, que son varios los caminos que se han transitado y se seguirán recorriendo antes de consolidar un concepto de calidad que involucre todos los procesos que se gestan en el hecho educativo.

3.2.2. Los conceptos de calidad para la educación promovidos desde la UNESCO.

Aunque la propuesta del enfoque de calidad, visto desde la perspectiva de transformación, se ajusta bastante bien al fin de la ES, siguen los otros enfoques teniendo vigencia y tal vez mucho más posicionados y promovidos por ciertos sectores. La discusión sobre cuál es la concepción que más se ajusta e identifica el trabajo de la ES, después de tres décadas, sigue activa y son muchas las voces que claman que hay una manera diferente de entender la calidad para la ES. Entre las voces se encuentran la de algunos ministros y rectores que a través de las mesas de discusión y asambleas promovidos por la Unesco han conseguido dejarse consignadas. Algunas de éstas son:

En 1960, en la Conferencia Mundial de Buenos Aires, se referencia la calidad como a la formación de docentes, a los contenidos y métodos de enseñanza, la utilización de tecnologías modernas y a la investigación educativa (Unesco, 1960, citado por Pérez J. A., 2003). Se encuentra una visión tradicional y estática de la calidad, ligada ante todo en la tradición de la institución, en la exclusividad de los profesores y estudiantes y en los recursos y materiales.

La Unesco, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción (1998) expone que la calidad en la educación superior es un concepto pluridimensional, que debe contemplar todas las funciones y actividades y que su objetivo final siempre debe ser la mejora institucional, por tanto, el mejoramiento del sistema educativo en general.

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a

las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. (Artículo 11, p. 27)

La Unesco, en su 33ª reunión, celebrada en París en 2003, propone que la calidad, no es estática sino dinámica, que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica. Su definición depende del contexto desde donde se lea. ...Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes... A pesar de los diferentes contextos, hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres y hombres, de la capacidad de ser miembros de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo (2005). Es así, como el concepto de calidad y educación se entiende como una adaptación en tiempo y en respuesta a las necesidades de las personas y los contextos; de ahí que su definición está en permanente actualización.

En el documento ‘Educación para todos’, el imperativo de la calidad, incluido en el Informe de seguimiento de la Educación para Todos, de la ETP en el mundo 2005, se contempla que el concepto de calidad en la educación:

Los principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de su calidad; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (UNESCO, 2015, p. 2)

Aunque esta perspectiva de la UNESCO (2005) ofrece la posibilidad de entrar a revisar otras características que hacen parte del proceso educativo, como elementos que determinan la calidad de este servicio, se puede ver cómo esta mirada sigue siendo aún insuficiente. Por ejemplo, determinar como elemento indicador de calidad al desarrollo cognitivo del estudiante, el cual es visto como el resultado del proceso formativo vivido; es dar prioridad al aspecto cognitivo sobre el desarrollo de los otros aspectos de los ámbitos de la vida de una persona, aunque el imperativo también menciona como segundo aspecto, los elementos afectivos, creativo y valores del educando, sigue siendo una mirada bastante reducida de lo que se puede comprender por desarrollo humano y más cuando éste se da desde un contexto específico del cual el educando hace parte.

El documento base “*Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*” (Blanco, 2007). Recoge la discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), exponiendo “la calidad de la educación, se define en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir las siguientes

dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia” (p. 7).

Sobre esta base, OREALC/UNESCO Santiago (2007), plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas e interdependientes, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada o parcializada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos.

- Ello, lleva a mirar como primer aspecto, *la educación como derecho y desde un enfoque de derechos*, fundamentado en el principio que la educación es un bien público y en esa medida es gratuito y obligatorio, y en el derecho a la no discriminación y a la plena participación de todos.
- Una *educación con relevancia*, respondiendo al qué y para qué de la educación, comprometida con la formación y el desarrollo integral de las personas y la sociedad; que le posibilite participar en las diferentes áreas de la vida humana y afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar su proyecto de vida en comunidad.
- Una *educación pertinente*, que asume los contextos donde está el estudiante, que lee las necesidades de la sociedad y sobre una realidad específica, construye propuestas educativas a favor de la persona y la sociedad. Una educación que atiende los desafíos del mundo actual, las necesidades locales y específicas. Calidad implica una educación que se contextualiza y establece un diálogo con su entorno.
- Una *educación equitativa*, que vela por ofrecer al estudiante la posibilidad de lograr su máximo desarrollo, que equivale a una equidad no solo para el acceso a la educación, sino también en equidad en los procesos, recursos y resultados. Un sistema educativo comprometido con la persona y con la sociedad, bajo el lema “educación para todos”.
- Y, finalmente un sistema educativo que se administre con *eficiencia y eficacia*, dos atributos básicos que posibilita una mirada a la gestión de la calidad del sistema educativo, a revisar en qué medida se es eficiente en el manejo de los recursos disponibles y con ello se es eficaz en acercarse a la meta de posibilitar el derecho a una educación de calidad para toda la población.

El documento de OREALC/UNESCO Santiago (2007) en referencia, da un paso adelante, abre un nuevo contexto y genera nuevos desafíos. Esto de articular la calidad con equidad implica reconfigurar la educación como espacio de transformación del proceso formativo; como conocimiento que se construye en contextos específicos; que no homogeniza al ser humano y lo reconoce diverso y con una visión crítica.

Giménez & Pérez (1992), miran de este concepto un problema fundamental. En una sociedad con desigualdades, los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la educación gratuita y obligatoria lo mismo, no significa

equidad; lo ideal es partir de sus posibilidades en función del medio de donde procede el estudiante. Otro elemento a considerar, es que estos cinco componentes de la calidad: respeto a los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia, sino se garantiza el que los Estados posean la capacidad real de hacerlo, puede quedar en mero discurso.

Este acercamiento a la conceptualización de qué se entiende por educación de calidad, muestra que el concepto calidad no es neutral o universal, sino que por el contrario existen diferentes miradas, enfoques y su definición se encuentra estrechamente relacionada o en dependencia de distintas funciones que se le asignen a la educación. Se trata de un concepto con “una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad” (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 24).

En definitiva, el concepto de calidad ligado a la educación debe concebirse como un elemento referencial, comprendiendo que a lo largo de la historia ha estado influenciado por las necesidades y prioridades del momento, más es importante contemplar que la definición de la calidad en la educación adquiere su pertinencia dentro de un contexto y esto conlleva un posicionamiento político, social y cultural.

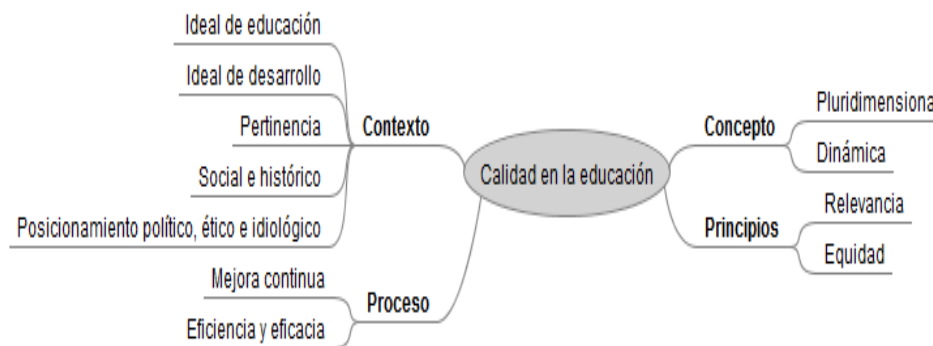
Dificultad sobresaliente es que el concepto de calidad resulta tan ampliamente interpretado, tanto dentro y a través de los países como para desafiar un análisis preciso. Habida cuenta de ello, resultaría fútil que la OCDE propusiera una definición estricta y universalmente aceptada... El concepto de calidad es complejo. (OCDE,1991, citado por Palacios, 2013, p. 173)

3.2.3. Características para definir la calidad en la Educación Superior.

La revisión del concepto calidad desde diferentes fuentes, lleva a pensar que la calidad constituye un “ideal difícil de comprender” (Barandiaran, 2013, p. 193). El estudio sobre la calidad en la ES es abordado en los últimos años desde diferentes puntos de vista, pero aún así, lo que se entiende por calidad sigue siendo ambiguo y ocurre lo mismo con la comprensión de los referentes desde donde se emiten los juicios de valor. La dificultad en poder precisar qué se comprende por calidad en la ES, es que ésta, esta sujeta a un contexto y tiempo específico desde el cual se expone, así mismo de quién lo hace y desde dónde o desde qué intereses lo hacen, por tanto, “hay tantas definiciones posibles de la noción de calidad como actores implicados multiplicados por los intereses de cada uno de ellos” (Brennan y otros, 1992, citado por Perellon, 2005).

El aporte que se obtiene al hacer la revisión de las distintas concepciones que se tienen sobre calidad en la educación, es poder mirarlo como un concepto dinámico, multidimensional y también subjetivo. Ahora, al no haber un concepto concensuado y universal sobre calidad en la educación superior; una forma de hacer un acercamiento es con la identificación de algunas de las características esenciales de la educación para tener presente como punto de partida para su definición de calidad. A continuación, en

la Gráfica 1 se agrupan algunas de las características desde cuatro categorías con la intención de contribuir a la comprensión del tema.



Gráfica 1. Características para definir calidad en la educación

Fuente: Elaboración propia

- **La calidad en la educación debe asumirse como un concepto pluridimensional y dinámico.** La calidad en la educación *es pluridimensional*. “La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades (UNESCO, 1998, p. 27). La calidad de la educación debe ser totalizante, abarcante, que permee cada una de las dimensiones del proceso educativo, los docentes, los estudiantes, los aprendizajes, la propuesta curricular, la infraestructura, el bienestar, la proyección social entre otras. Es una concepción que se debe aplicar a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

La calidad en la educación como *un concepto dinámico*. La calidad, no es estática sino dinámica, que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica. (Unesco, 2003, citado por Cruz, 2009).

- **La calidad en la educación se comprende desde un contexto, un momento social e histórico** en el que predomina una concepción del ideal de hombre que se desea formar y del ideal de desarrollo social que se desea alcanzar, por tanto, la calidad en la educación está ligada un posicionamiento político, ético e ideológico:
 - a) La calidad en la educación *se comprende desde la concepción de educación*. Es indudable que el concepto de calidad de la educación, debe estar ligado a la

concepción de educación, la cual está a la vez ligada a la concepción de sociedad y del ideal de hombre que se desea formar en determinado momento histórico, y desde esa concepción se pueden comprender los criterios que se definen para valorar si la educación es de calidad.

Las primeras dificultades que nos encontramos, al intentar definir la calidad de la educación superior, es cuando pretendemos trasladar las nociones que se manejan en el mundo industrial: producto, cliente, proveedor, al ámbito educativo. Además, aumenta la complejidad porque la opinión de lo que debe ser la educación superior tiene una influencia directa sobre la manera de entender la calidad de la misma, la forma de conseguirla, cómo mejorarla y garantizarla en determinados marcos específicos (Barandiaran, 2013, p. 188).

Al mirar la educación desde las pedagogías críticas, la calidad estará enfocada a una educación que aboga por un sujeto político que lucha por la transformación de sus condiciones de vida y por la superación de sus contradicciones y de los problemas mundiales... “Una educación que posibilitará al hombre la discusión valiente de la problemática; una educación que le advirtiera de los peligros de su tiempo” (Freire, 2011, p. 82).

Por otro lado, si la mirada es desde el modelo económico, se encontrará que se valora la educación y su calidad como factor o medio para alcanzar el crecimiento económico. “las economías basadas en el conocimiento exigen una fuerza laboral con habilidades superiores” (Holm-Nielsen, Blom, & García, 2003, p. 30). Desde esta concepción toma sentido la calidad vista desde los resultados, la satisfacción del cliente, la eficiencia y eficacia.

- b) *La calidad en la educación parte de un concepto de desarrollo humano y social.* Según la Unesco (2005), en los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. Se estimula el análisis crítico de la realidad, y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados.

Una educación de calidad debe fomentar la justicia, la solidaridad, el respeto por los demás, la humanización de la persona y la sociedad. Pero si la calidad es vista desde un desarrollo económico, esta calidad debe enfocarse hacia valorar si está permitiendo la prosperidad de los países, el crecimiento de la economía del mercado, el aumento de riqueza material, ya que el crecimiento económico estimula el progreso y desarrollo de las naciones (Unceta, 2009, p. 8). Dependiendo del enfoque de desarrollo social y humano, se define el papel y funciones de la educación y desde el cumplimiento de éstas, valorar su aportes como de calidad o no.

- c) La calidad en la educación ligada al contexto, *es pertinente en su entorno social*. La calidad de la educación no debe estar en el buscar la definición más precisa sino en validar que lo realizado por la universidad sea pertinente para el contexto donde está presente y genere impacto en él. Así su evaluación será en función de lo que la sociedad espera de ella y lo que ésta hace. En esta medida, Águila (2005), afirma:

La calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. Pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. (p. 2)

Para que una educación sea pertinente debe ser flexible, adaptarse a las características de los estudiantes y responder a las necesidades de los contextos. Esto exige según la OREALC/UNESCO Santiago, “Transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social” (2007, p. 9).

La calidad en la educación es un concepto social e histórico. La educación como su concepto de la calidad es histórica, se concibe en un tiempo específico para dar respuesta a las necesidades de las personas y de los contextos, “la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros” (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 25).

- d) Lo que se consideraba alta calidad en el siglo pasado ya no lo puede ser en este momento, debido a las siempre crecientes necesidades del ser humano. La educación de calidad se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un contexto concreto, y en un momento concreto.
- e) La calidad en la educación lleva a un *posicionamiento político, ético e ideológico*. Hablar de educación lleva a tomar postura desde dónde se hace la discusión, el qué se comprende por educación y el para quién de su servicio. En el documento de la Unesco “Educación para todos” (2015) se hace alusión que en Latinoamérica hay dos interpretaciones acerca de la calidad de la educación, una relacionada con las dimensiones ciudadanas como base de la convivencia y la democracia y una segunda, en función de las limitaciones o aportes al crecimiento económico.

Hacer opción de definir al servicio de quién está la educación, de la humanización o de las economías emergentes, y desde qué contexto se lee, son

elementos fundamentales para su concepción y lo que se espera de ella, ya que estos dan el horizonte de sentido en la comprensión desde dónde se está midiendo la calidad.

Para Marcelo (1998) “hablar de calidad en educación es un debate no exclusivamente técnico, sino también político e ideológico” y Moratalla (2002) por su parte lleva el cuestionamiento más allá al afirmar que “la calidad educativa tiene que plantearse no solo como un desafío técnico, legal, político o administrativo, sino como un desafío ético y cultural” (p. 5).

- **La calidad en la educación desde los principios de equidad y relevancia.** La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, la educación debe adaptarse a las necesidades de los individuos, las comunidades y los contextos, asegurando que todos tengan la oportunidad de hacer efectivo sus derechos. Este es el imperativo que se encuentra expuesto en el documento Educación para Todos:

Calidad y equidad no sólo son compatibles, sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 9)

La educación superior está llamada a realizar aportes por una sociedad justa, atender en lo posible, “a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad” (Yépez, 2007). La Universidad debe trabajar para que las desigualdades entre las personas y las comunidades no sigan multiplicándose. La diversidad cultural y social no debe ser una desventaja sino herramientas para la diversidad, el diálogo y construcción de conocimiento. Una educación con calidad propende por posibilitar cambios estructurales, que permitan que toda persona o comunidad esté en situación de igualdad.

La calidad en la educación es relevancia. Educación con calidad sabe responder a las demandas sociales, económicas, culturales y exigencias del desarrollo personal, por ello, debe saber establecer bien sus propuestas educativas, identificar bien cuáles son los aprendizajes que necesitan la personas para afrontar las realidades, ser agentes de nuevas propuestas y transformación social. Las mediaciones pedagógicas y didácticas que la educación posibilite, deben ser las herramientas que le permita a la persona dialogar con la sociedad y posibilitarse mutuamente crecer.

La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros... La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 9)

Una educación con calidad debe velar porque éste represente las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no solo las de determinados grupos de poder.

- **La calidad eficiencia y eficacia en los procesos de gestión del sistema educativo.** La educación como proceso de gestión debe mirarse como un sistema en *permanente mejora*. Los procesos educativos deben revisarse permanentemente, permitiéndose actualizar su ser, su hacer y deber ser, en procura de cumplir con su misión y función social. “La necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación es inseparable de la noción de calidad, que a su vez está íntegramente vinculada a una democratización efectiva del sistema de educación superior” (Unesco, 1998, citado por Toala, 2017, p. 14). La autoevaluación, así como es inseparable de la noción de calidad lo es de la educación, es uno de sus principios que le da la capacidad de mirarse a sí mismo y reconocer sus debilidades y fortalezas en pro de la mejora continua del servicio educativo que se ofrece.

La calidad en la educación es la *regulación de la eficiencia y eficacia*. Estos conceptos de eficacia y eficiencia tradicionalmente han generado resistencia en el campo de la educación, porque son relacionados con el concepto costo-efectividad, que da prioridad a los elementos materiales y su concepción deviene de la teoría de la eficiencia económica, aunque hay que reconocer que es una característica de calidad en la educación, el poder cuantificar el avance en los logros y propósitos declarados del actuar educativo. Existe una calidad que estará en coherencia con los propósitos misionales de la educación superior y otra calidad, en relación al cómo se gestiona esa calidad, en correspondencia más a los aspectos administrativos de las instituciones, orientada a lograr de manera sistemática un incremento en el logro de las metas propuestas. Es decir “La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea” (PRELAC, citado por Cortés & Giacommeti, 2010, p. 62).

3.3. Mecanismos de aseguramiento de la calidad en la ES

Como se ha mencionado, la necesidad de asegurar la calidad era en un principio una práctica exclusiva de EEUU que surgió desde el siglo XIX por un interés nacional. Años posteriores este proceso llega a otros sectores como la educación. Esta práctica para la educación superior surge bajo el interés claramente marcado por la coyuntura socioeconómica y política que se empieza a gestar en los años 80, donde la

mundialización de las actividades exige respuestas globales; sumado al crecimiento de estudiantes matriculados en la educación universitaria. En Latinoamérica, por ejemplo, en 10 años se pasó de una cobertura promedio del 21% en 2005 al 40% en el 2015 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017). Además del surgimiento de nuevas universidades privadas, los consorcios empresariales de la educación; el crecimiento en la oferta de programas académicos en diferentes modalidades, especialmente los programas de posgrado en modalidad virtual y de otros servicios educativos; exigen mejoras constantes en los procesos académicos administrativos que favorezcan una oferta educativa de calidad. En este contexto, situaciones como esta generan que la educación superior enfrente una serie de demandas que resignifican su quehacer, como la necesidad de realizar procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación para demostrar que lo que se hace se está haciendo bien, desde la perspectiva del cumplimiento de estándares de calidad en sus procesos de gestión, que certifican que tiene las condiciones para competir en el mercado global.

El interés por la educación superior como elemento clave de desarrollo social, y sobre todo económico para los países, marca una preocupación en los gobiernos nacionales y regionales por asegurar la calidad de la educación superior que se oferta. Este interés se puede evidenciar en el establecimiento de procesos formales que han implicado la definición de políticas, mecanismos, lineamientos, criterios, estándares y enfoques metodológicos para abordar proceso de evaluación de las IES en favor del aseguramiento de la calidad de la ES (Fernández, 2008, citado por el MEN 2018).

Estos mecanismos de aseguramiento guardan un triple propósito: primero, crear un sistema que propenda por la evaluación y la mejora continua de la calidad en las IES; segundo, orientado a que las IES rindan cuentas ante la sociedad y el Estado, y tercero, garantizarle a la sociedad y al sector comercial que las IES de su país cuentan y prestan un servicio con calidad. Es decir, el conjunto de mecanismos para el aseguramiento de la calidad tiene como meta: el control, la garantía y la promoción de la calidad de la educación superior.

La consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, podemos decir que sus principales objetivos van orientados a que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación. (MEN, 2010)

Ahora, el aseguramiento de la calidad lleva a la incorporación de mecanismos internos como externos que posibiliten hacer seguimiento a las IES, a la vez, valorar, validar y certificar su calidad. Los mecanismos internos, por ejemplo, corresponden a las políticas, modelos y mecanismos que fomentan las IES al interior de su organización, para garantizar el cumplimiento de sus propios objetivos y estándares; la garantía externa está supervisada por agencias u organismos externos a las IES;

mientras que las agencias externas evalúan el funcionamiento de las instituciones y de los programas, a fin de determinar si cumplen o no con los estándares de calidad predefinidos bajo un modelo de evaluación y medición.

Los mecanismos internos de garantía de la calidad responden al modelo de gestión de la calidad que cada IES haya establecido en función de su misión, visión, objetivos y modelo administrativo; por lo general estos modelos internos están estrechamente relacionados con las políticas, objetivos y modelo de evaluación de la calidad que tiene cada país y que ha sido establecido por el organismo gubernamental encargado de la educación. Mientras que la garantía externa está constituida por dos tipos de instituciones, una, que es creada por cada gobierno y son organismos de orden académico encargados de coordinar, planear, asesorar, evaluar y acreditar a una IES su condición de calidad o no, la segunda, son agencias internacionales de carácter privado creadas para evaluar y acreditar la calidad de una IES o un programa. Pasar por la acreditación de una agencia internacional por lo general es de carácter voluntario.

La garantía de la calidad interna o externa se da en tres niveles: *Institucional, por programas académicos o por cursos*. Este proceso de verificación de la calidad implica al menos estos mecanismos de aseguramiento: *la evaluación*, proceso de revisión del funcionamiento del objeto a observación con el fin de la mejora, la rendición de cuentas y el suministro de información del proceso, y *la acreditación*, proceso para certificar el cumplimiento de estándares de calidad desde un modelo predefinido y sobre un determinado periodo de tiempo.

Un tercer mecanismo de aseguramiento de la calidad que cada vez se posiciona más socialmente, hasta se podría decir que se va imponiendo para algunas IES como el motor para que se ejecuten los otros dos mecanismos de calidad, son los *rankings*, los cuales en el contexto de la educación superior se han convertido en referentes mundiales para las universidades. Representan o imponen la imagen de universidad de rango mundial que, en este contexto global, es indicador de la más alta calidad, excelencia y prestigio. Las universidades que hacen parte de los primeros lugares de la lista de estos rankings, se van imponiendo como las más competitivas para el mercado.

3.3.1. La calidad y evaluación en la educación superior.

Calidad y evaluación en la educación, son dos conceptos que se conciben y trabajan de manera interdependiente, juntos se dan sentido, tal como lo afirma “es poco congruente, hablar de calidad sin hablar de evaluación, pues para tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación de objeto o sujeto evaluado al referente utilizado” (González, 2000 citado por Egidio, 2005, p. 17). En esa línea, la definición de evaluación estará en relación de la concepción de calidad que se tenga, así mismo el juicio o valoración de que algo tiene o no calidad estará en función a los resultados obtenidos de la medición de las características objeto a valoración; proceso que se realiza desde criterios establecidos previamente y considerados como indicadores de la calidad esperada.

La estrecha relación entre evaluación y calidad hace que la concepción de la primera, depende del enfoque desde donde se conciba la segunda o viceversa. Como ya se ha mencionado anteriormente, la concepción de calidad de la educación está ligada al concepto de educación; por tanto, el concepto de evaluación también estará condicionado por un contexto social, político, económico y cultural, y tendrá por objeto dar respuesta a necesidades o intereses de un grupo o grupos determinados en un momento histórico concreto.

Entre los modelos o enfoques fuertes que se identifican para los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior se encuentran el modelo que emite juicios o valoraciones cualitativamente, que parte del tener presente el ser y el hacer de una IES; tiende a posibilitar el reconocimiento de las debilidades y fortalezas en busca de la mejora continua, y fomenta la autorregulación y la cultura de la evaluación como parte del proceso educativo. Por otro lado, el modelo de evaluación de tipo cuantitativo, que suministra un juicio de valoración en relación a la eficiencia y eficacia de los procesos en comparación a unas metas propuestas, un modelo que se enfoca en la rendición de cuentas (Barandiaran, 2013; Vélez & Jaramillo, 2011). Ambos modelos, el cualitativo o el cuantitativo, favorecen la autoobservación, el mejoramiento de lo que se está haciendo y proveen de información para la rendición de cuentas.

Si la evaluación se enfoca a la mejora, será un proceso que debe partir de dos elementos esenciales desde dónde realizar su medición y valoración. El primero, retomar la misión, los valores, las características específicas de la IES, porque son éstas las que definen su identidad, su por qué y para qué existe; lo segundo, el contexto específico desde donde actúa y para quienes actúa esta IES.

- Tipos de evaluación para los procesos de calidad en la educación superior: El proceso de revisión que se hace en función a la mejora. Por lo general, se define como proceso de *autoevaluación o evaluación interna*, porque es la misma comunidad universitaria, quien realiza el proceso de revisarse en el cumplimiento de sus funciones misionales, en su objeto social y en las metas propuestas, con el fin de comprenderse como organización y generar cambios en sus prácticas. La autoevaluación es definida por Mora (2004) como “un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa” (p. 138).

La evaluación interna o autoevaluación, es el proceso o reflexión permanente en la comunidad universitaria, el ejercicio que posibilita determinar fortalezas y debilidades, proveer información sobre aspectos de la institución, fomentar la creación de una cultura común y un compromiso con la mejora (Castillo, 2002). Además, este proceso posibilita revisar la coherencia de lo que se hace y promueve con la identidad institucional (Vélez & Jaramillo, 2011).

Mientras que la *evaluación externa*, es aquella en la que intervienen para su aplicación y valoración agentes externos a la comunidad universitaria. La evaluación externa se viene imponiendo con bastante fuerza a nivel mundial desde los años 90, es el resultado de los imperativos que ejercen los procesos de internacionalización e integración económica, social, política y cultural en respuesta a la globalización. En este proceso de demanda del mercado y de tratados comerciales que las regiones y los países están firmando, es claro el papel que se le asigna a la educación superior, por ello, “los ajustes e iniciativas que se promueven tales como, la uniformidad en los sistemas educativos, educación eficiente y agilización del tránsito de profesionales” (Vargas, 2002, p. 246). De ahí el interés creciente por la medición de la calidad y la necesidad de acreditar.

Este proceso de evaluación externa se centra en un modelo, metodología y parámetros previamente establecidos, con actores externos que entran a valorar a una institución/ programa académico/curso, para emitir juicios sobre qué tan eficiente se hacen las cosas, el cómo se ejecutan, qué tanto se ajusta lo observado al modelo y los criterios de calidad establecidos por el órgano evaluador. La evaluación externa es parte de la rendición de cuentas que una IES le hace a la sociedad, pasar por este proceso valorativo hoy en día, se hace necesario para obtener reconocimiento y acreditar socialmente la calidad de una IES.

Los dos procesos de evaluación, interna y externa, están orientadas hacia la rendición de cuentas, procesos promovidos principalmente por las demandas de afuera de la institución, pero también impulsados por el deseo de la mejora, desde un proceso de reflexión y revisión que realizan los mismos agentes de la institución sobre sus propios procesos. Hoy, estos procesos están presentes en los sistemas universitarios, la prioridad que se dé a uno sobre el otro, dependerá del enfoque, los resultados que persiga la IES, como de las políticas públicas y resultados e impactos que promueva cada país.

3.3.2. La acreditación de la calidad en la Educación Superior.

La creciente demanda de la educación superior, la rendición de cuentas a la sociedad, la revolución de las TIC, la diversidad de proveedores de educación superior, la influencia de las corporaciones transnacionales, el aumento de la oferta de la educación virtual y a distancia, la internacionalización de la educación y el conocimiento posicionado como motor de la sociedad, llevan a la adopción de la acreditación sea el mecanismo más utilizado como garantía de la calidad de las IES.

Vargas (2002) señala que el énfasis en la acreditación no es un elemento que se incorpora a la educación superior de forma ingenua, sino que es provocado por un cambio en las relaciones de la Universidad con la Sociedad y el Estado, así como por el nuevo orden económico mundial. La autora insiste que a la acreditación hay que verla desde una coyuntura sociohistórica y económica en particular (pp. 246-247), donde la acreditación es considerada un instrumento que permite a la ES enfrentar transformaciones en la economía y en la sociedad.

Como acreditación se comprende o define:

El proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una institución o un programa acreditado con un sello, una puntuación o una calificación. (López y Cruz, 2006, citado por Dias, 2007)

La acreditación se basa, normalmente, en la verificación de los resultados del autoanálisis o autoevaluación que realiza una institución. Esta verificación es hecha por un organismo acreditador externo, de acuerdo con normas establecidas y el cual es reconocido por las instituciones incorporadas al sistema, quienes aceptan acogerse a él. (CINDA, 2016, p. 24)

La acreditación es una declaración pública de que se alcanza el umbral de la calidad, con lo que representa un reconocimiento formal de que se posee la calificación de calidad. (Barandiaran, 2013, p. 256)

Desde estos tres conceptos se pueden evidenciar los aspectos primordiales de la acreditación:

- a) Verificación de resultados, se ofrece evidencias sobre el cumplimiento de las demandas impuestas y se rinde cuentas sobre el uso adecuado de los recursos y que lo realizado, se ha hecho bien.
- b) Autoevaluación y evaluación, funciona como un proceso interno que parte del autoanálisis que hace cada IES y luego una evaluación que realizan agentes externos.
- c) Fomenta la mejora, se promueve el cumplimiento de los objetivos y metas propuestos en busca de la excelencia en la educación superior
- d) Proceso de revisión externa, sobre un modelo, normas y criterios predefinidos sobre calidad en la educación superior.
- e) Un organismo acreditador externo, la institución no puede certificarse a sí misma, sino que debe rendir cuentas ante un organismo al cual la IES por lo general ha decidido incorporarse voluntariamente al proceso de evaluación.
- f) Es un sello, reconocimiento formal y público que se hace a la IES por cumplir con los estándares y criterios de calidad predefinidos bajo un modelo de evaluación y medición.

Por lo general, en las definiciones de acreditación se encuentra que es un proceso voluntario, así fue en sus inicios y lo sigue siendo para algunos países, más la creciente movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; las integraciones regionales con la necesidad de reconocimiento y homologación internacional de títulos; el aumento de oferta académica virtual; la rápida expansión de la educación superior transfronteriza; la presencia de universidades extranjeras y de consorcios educativos, hacen que la acreditación sea vista como necesaria, útil, y sutilmente se va convirtiendo

en un proceso obligatorio, para subsistir, prevalecer ante la competencia y gran diversidad de oferta educativa, como para obtener financiamiento, participar en proyectos promovidos por el gobierno y para lograr convenios estratégicos con otras instituciones universitarias como con organismos estatales y privados. De una u otra forma obtener la certificación de calidad es un hecho para las IES que cada vez se hace necesario.

2.1.1.1 Tipos de acreditación.

Este imperativo de obtener la acreditación, trae consigo una creciente presión a los gobiernos y a las IES por establecer procedimientos que aseguren la calidad universitaria e induce a la adopción de mecanismos para la mejora continua, como la necesidad de estructurar organismos que se encarguen de ésta tarea. El papel del aseguramiento de calidad tanto interno como externo, como de la acreditación, se convierten en cruciales para ayudar a las instituciones y sistemas de educación superior a responder a los cambios que ejerce la coyuntura actual en la que se encuentra inmersa la sociedad y, por tanto, las universidades. Es importante mencionar que la garantía de la calidad como de la acreditación tendrá algunas variaciones dado que la interpretación de la calidad varía según el contexto. Por este hecho, hoy en día, existen diferentes tipos de acreditación que se están promoviendo:

- ***Acreditación obligatoria o voluntaria.*** En los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad que tienen los países o las regiones, se puede encontrar que la acreditación es un proceso que puede ser voluntario u obligatorio. En los sistemas donde la acreditación es obligatoria, las instituciones y los programas deben someterse de manera periódica al proceso de verificación de sus estándares de calidad. No hacerlo significaría no poder ofertar programas o el cierre de la institución y de sus programas, así como el no poder recibir mayor presupuesto si son universidades públicas, o en el caso de las privadas, no poder acceder a préstamos y financiamientos o participación de proyectos de orden estatal. En cambio, si la acreditación es voluntaria, las mismas instituciones o programas son quienes toman la decisión de pasar por un proceso de evaluación externa y obtener la certificación de calidad nacional o por parte de alguna agencia internacional. Pero, como se mencionó anteriormente, en la actualidad el no pasar y obtener la certificación de acreditación de calidad, significa estar en desventaja frente a otras IES, porque no se puede obviar, las políticas públicas internacionales apuntan a la acreditación de la educación superior como estrategia de asegurar y certificar la calidad de los servicios educativos.
- ***Acreditación por organismos gubernamentales/Estatales o privados.*** Los distintos países y gobiernos deseando responder a la coyuntura actual y asegurar la calidad de sus IES, en las últimas décadas, vienen creando organismos para la regulación y el control de la calidad. Estos organismos o agencias están

controladas por el gobierno; los organismos realizan el proceso de evaluación, emiten su juicio y el gobierno decide conceder o no la acreditación.

Las agencias de acreditación de carácter privado, son organismos que se han constituido para prestar el servicio de acreditación a instituciones de ES, por lo general también prestan servicios de asesorías para la acreditación, construcción de sistemas de gestión de la calidad etc. Son organizaciones independientes del Estado en cuanto a su creación y funcionamiento. En algunos países ha crecido tanto el mercado de éstas agencias, que el Estado ha creado organismos para supervisar y controlar que las agencias estén cumpliendo con las condiciones de operación bajo las cuales fueron autorizadas. Un ejemplo de ello Chile, país que a 2012, tenía (8) agencias acreditadoras privadas de programas académicos (Callao, 2018; Mercado, 2012).

- ***Acreditación por cobertura geográfica.*** En varios países, los gobiernos han establecido agencias autónomas o semiautónomas y cada una de ellas construye un sistema y modelo de aseguramiento para la calidad, sobre estándares y criterios que respondan a la concepción de calidad establecida en las políticas públicas nacionales, éstas tienen en cuenta las especificidades contextuales, pero también sus modelos cada vez más están contruidos sobre estándares y criterios internacionales. Algunos ejemplos de ello, Comisión Nacional de Acreditación (CdA), del Salvador; Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de Colombia; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de España; el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), de Costa Rica, etc.

El fortalecimiento de las *integraciones regionales* que se vienen dando, no solo en términos económicos, sino también sociales y culturales, generan la necesidad de buscar formas ágiles para obtener los reconocimientos y homologación internacional de títulos profesionales que emiten estos países; así mismo, potenciar el intercambio de conocimiento y la movilidad académica de estudiantes y docentes. Sobre esta coyuntura, la acreditación en el ámbito regional se plantea cuando un grupo de países de una zona geográfica llegan a un acuerdo sobre acreditación conjunta de instituciones o programas o sobre un modelo de evaluación que certifique la calidad y acredite, sin que ello lleve a una afectación de la soberanía nacional, en lo que se refiere a los propios sistemas educativos nacionales. Las agencias de acreditación regionales, son las que los gobiernos tienen injerencia en su creación, pero la agencia se rige independientemente. Algunos ejemplos, Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias de MERCOSUR (conformado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Colombia); la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACE; en Europa, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), entre otras.

Tanto las agencias de acreditación nacionales como las regionales, crean sus modelos de evaluación de la calidad sobre procedimientos y estándares que cada vez más responden a la necesidad de universidades de rango mundial. Por lo general estos organismos y agencias de acreditación buscan la aprobación y certificación de su modelo, por agencias o redes internacionales acreditadoras como la INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education). Por ejemplo, el CNA de Colombia, buscando posicionarse internacionalmente, tomó la decisión de someterse a evaluación externa internacional y acreditarse por INQAAHE y RIACES. Estos posicionamientos y certificaciones internacionales, lleva a que los modelos de evaluación de la calidad se vayan homogenizando y estandarizando a escala mundial.

A nivel macro, existen agencias como la Council For Higher Education Accreditation (CHEA) de Estados Unidos, que ofrece acreditación internacional, a 2016, según portal web de Virtual Educa, ésta agencia contaba con 60 agencias bajo su reconocimiento o la Red Internacional para Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior (INQAAHE), a 2018 cuenta con 300 agencias como parte de su red.

- ***Acreditación, institucional, por programa o por curso.*** Dependiendo del origen de la agencia y de su estructura, hay quienes se encargan de la acreditación de instituciones y programas a la vez; por lo general, es el caso de las agencias creadas por organismos estatales en cada país. Mientras que, en su mayoría, las agencias acreditadoras privadas se especializan en uno de los procesos de evaluación.

La acreditación institucional apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno (CNA, 2013). La acreditación institucional contempla a la institución como un todo, esta evalúa la capacidad de institucional de desplegar recursos físicos y humanos con el objeto de responder de manera eficiente.

Las agencias acreditadoras de programas académicos se encargan de evaluar procesos relacionados a un área del saber; por lo general, son asociaciones de profesionales que se establecen como organizaciones acreditadoras. ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), es una agencia muy reconocida y posicionada a nivel internacional como acreditadora de programas de ingeniería, actualmente acredita unos 4005 programas en 793 colegios y universidades en 32 países.

En algunos países acreditar los programas puede ser obligatorio debido a su importancia nacional; este es el caso de Argentina, donde las instituciones que

ofrecen programas como medicina, ingeniería y agronomía, deben obtener acreditación de la CONEU.

Por último, están las agencias encargadas de acreditar o certificar la calidad de cursos en específico. Un ejemplo de ello, es la Oficina Española de Patentes y marcas, EduTool[®], quien ha posicionado y consolidado un instrumento para evaluar la calidad y acreditar los Cursos Masivos Abiertos y en Línea - Moocs.

Los sistemas de acreditación se han diversificado ampliamente y las agencias encargadas de estas acreditaciones cada vez más se especializan en estos procesos de evaluación externa como tienden a especializar sus procesos. Se ha visto que actualmente existen acreditaciones y agencias acreditadoras para instituciones, otras de instituciones y programas, algunas se encargan solo de programas pertenecientes a un área de conocimiento, mientras que otras de un programa académico en específico; se tienen agencias de cobertura nacional, regional y mundial o grandes agencias encargadas de agremiar y de acreditar a otras agencias. El tema de la acreditación se ha diversificado tanto como se ha extendido a nivel mundial.

3.3.2.1. *Proceso de la acreditación.*

Todo proceso de acreditación está constituido desde una concepción de calidad para la educación, un modelo de evaluación, la agencia acreditadora sea nacional, regional, pública o privada, tiene sus propios procesos, requisitos y estándares diseñados para brindar servicios en contextos específicos. Por lo general, los procesos de acreditación están estructurados en los siguientes pasos (Cruz, 2009; Vargas, 2002; CNA 2013; CEAACES, 2014)

- a) Socialización del modelo de evaluación y acreditación que dispone la agencia
- b) El proceso de autoevaluación realiza la propia institución o programa. Para este proceso participan todos los actores de la comunidad académica y otros agentes que disponga el modelo como el sector empresarial, proveedores, etc. La metodología para realizar una autoevaluación se orienta desde una postura teórica y metodológica.

La autoevaluación comúnmente se realiza en cuatro etapas: sensibilización a la comunidad académica del proceso de evaluación y fines de la acreditación; recogida de la información; reflexión y valoración de la información obtenida y elaboración de informe de autoevaluación.

- c) Visita de verificación para la evaluación por pares externos que representan a la agencia acreditadora; en la visita se corroboran los resultados obtenidos en la autoevaluación y expuestos en el informe; se corroboran datos, evidencias e información que haya sido proporcionada previamente a la agencia. En la visita

de verificación los pares expertos podrán verificar y registrar otros datos que consideren necesarios.

- d) Elaboración de informe. El comité de evaluación de la agencia, conformado por los pares externos que visitaron a la Institución junto con otro personal que dispone la agencia, revisan y discuten los resultados entregados en el informe de autoevaluación y los resultados observados y obtenidos del proceso de verificación.
- e) Socialización y discusión del informe. La evaluación externa concluirá con el informe que rindan los pares externos sobre los resultados, acompañado de recomendaciones para el mejoramiento institucional o del programa, cuando se estime necesario.
- f) La respuesta de la institución que se ha sometido al proceso de acreditación, en cuanto al informe entregado por la agencia y las recomendaciones.
- g) El acto protocolario donde se entrega el acta con el sello de acreditación, que otorga la agencia acreditadora, por un determinado periodo de tiempo.

3.3.2.2. *Modelos de acreditación.*

La internacionalización de la educación superior a escala global, ha generado un giro significativo en todos los aspectos de las dinámicas de las IES. El responder a la amplia oferta de educación transnacional a la que se enfrentan tanto las IES como los países, aumenta la demanda de acreditar tanto las IES como los programas. Acreditar calidad es el abre puertas que favorece la internacionalización para la venta de servicios educativos.

Las IES actualmente se ven abocadas a varios procesos de aseguramiento y acreditación de la calidad, por un lado, asumen los procesos de licenciamiento o acreditación nacional, los propios mecanismos que cada país impone para regular a las IES nacionales, y por el otro, la búsqueda de la acreditación internacional, tan necesaria ahora, por la oferta educativa tan amplia que hay en el medio, que mantiene en competencia a las IES por el posicionamiento de sus productos. A la acreditación internacional. Rama (2008) la define como, “una derivación de la complejización de los procesos de evaluación y acreditación, y se constituye como un componente que deben asumir los sistemas de educación en el actual contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento” (p. 294).

En este sentido, la acreditación internacional es un hecho que la ES debe asumir sobre este contexto y orden global.

Hoy en día, existen tantas agencias y modelos de acreditación como países. En el medio no solo se cuenta con los modelos de acreditación impulsados por los

organismos estatales, sino también con los modelos de acreditación promovidos por agencias privadas; revisar cada uno de ellos sería una tarea ardua, más no difícil, en la medida que los modelos tienden a estandarizarse y homogenizarse (Cruz, 2009; Vargas, 2002; Dias, 2006; Jaramillo, 2015), se logra identificar que existe un marco, unas bases desde donde se construyen estos modelos, por lo general, parten de una concepción de universidad que se desea promover, de un concepto de calidad que se persigue, así como de tomar referentes y tendencias internacionales sobre qué se considera calidad en la ES, adicional algunos modelos incorporan la variable contexto. Estos cuatro o cinco elementos son los que se tienen en cuenta para estructurar un modelo y un sistema de aseguramiento de calidad (CNA, 2013; ANECA, 2015; CEAACES, 2016).

Que los modelos de acreditación cada vez más se asemejen unos con otros, con tendencia a la homogeneidad, no es casualidad, sino una necesidad, que en su mayor parte se debe a la internacionalización y transnacionalización de la ES, requiere de un modelo con estándares y criterios de calidad comunes que faciliten la compatibilidad y comparabilidad a nivel internacional de los sistemas de educación superior existentes, así se da agilidad a los procesos de convalidación de títulos académicos expedidos en diferentes países, doble titulación y reconocimiento de cursos para la movilidad de estudiantes. Otra situación que está generando homogeneidad en los modelos de acreditación, es producto de la existencia de las redes de agencias para la garantía de calidad en la ES (INQAAHE, ENQA, CALED, etc.), ver tabla 4, las cuales son organismos privados que buscan contribuir a la mejora de la calidad de las agencias miembros de la red, compartir información y experiencias, desarrollar y promover buenas prácticas de garantía de la calidad. Un organismo nacional al querer ser parte de esta red internacional, debe acogerse a los mecanismos de calidad que la red promueve, en esta medida es como los modelos de acreditación se asemejan y van tomando un enfoque común.

Tabla 4. Algunas Agencias Acreditadores Internacionales por regiones

| Región | Agencias de Acreditación Internacionales |
|---------------|--|
| Europa | INQAAHE- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education ENQA- European Association for Quality Assurance in Higher Education EFQUEL- Fundación Europea por la Calidad de la Educación Virtual o En Línea ANECA- Agencia nacional de Evaluación y Acreditación ECA- European Consortium for Accreditation |
| Norte América | CHEA- Council for Higher Education Accreditation AAHE- The American Association For Higher Education ABET- Accreditation Board For Engineering and Technology |
| Latinoamérica | RLCU - Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria |

| | |
|--|---|
| | CALED- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia SILEU- Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria SICEVES – Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior |
|--|---|

Fuente: elaboración propia

Un ejemplo de la puesta en común es el construido por el Consejo Centroamericano – CCA. La CCA, es un organismo regional centroamericano sin fines de lucro, encargado de conceder la acreditación y el reconocimiento regional a los organismos de acreditación de programas e instituciones que operan en cada país o en la región (Tünnermann, 2008). Ahora, este puesto, en comparación con algunos de los modelos de países centroamericanos, se puede observar la similitud en su estructura y dimensiones a evaluar.

La tabla siguiente permite comparar los modelos, observando cómo coinciden éstos en la información a evaluar, aunque difieren de cómo están agrupadas las dimensiones o características o en los nombres que reciben. En general la información que se solicita para evaluar y verificar en cada IES, está contenida tanto en los modelos específicos, como en el modelo de acreditación regional.

Tabla 5 Comparación modelos de acreditación de países centroamericanos

| Modelo del Consejo Centroamericano De acreditación - CCA | Modelo de acreditación. ADAAC República dominicana 2017 | Modelo de Acreditación SINAIES, Costa Rica 2017 | Modelo de acreditación de CNEA – Nicaragua 2017 |
|---|--|---|---|
| Gestión y gobierno institucional | Institucionales: -Propósitos -Filosofía -Gobierno | Relación con el contexto: -Información y promoción -Proceso de admisión e ingreso -Correspondencia con el contexto. | Gestión Institucional -Proyecto Institucional -Plan estratégico -Gobierno y administración -Infraestructura y equipamiento -Presupuesto y finanzas -Bienestar Universitario |
| Docencia | Gestión de la Docencia -Admisión -Registro -Estructura y contenido curricular -Administración Curricular | Proceso educativo: -Desarrollo docente -Metodología de enseñanza y aprendizaje -gestión de la carrera -Investigación -extensión -Vida estudiantil | Docencia -Curriculum -Docentes -Estudiantes -Proceso de enseñanza aprendizaje -Biblioteca y servicios de información |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | -Laboratorios y centros de práctica -Registro académico -Procesos de graduación y seguimiento a graduados |
| Investigación | Personal Docente -Selección de personal -Organización del profesorado -Responsabilidad del profesorado -Servicios de apoyo a la actividad académica -Evaluación profesoral | | Investigación científica -Políticas y lineamientos -Articulación con la docencia -Recursos humanos y materiales -Recursos de la investigación |
| Extensión y Vinculación social | Investigación y Extensión -Gestión, fomento, administración y ejecución de la investigación. -Gestión, fomento, administración y ejecución de la creación artística -Divulgación científica y cultural -Permanencia y gerencia de la educación permanente -Extensión y servicios | Recursos: -Plan de estudios -Personal académico -Personal administrativo -Infraestructura -Centro de información y recursos -Equipos y materiales -Finanzas y presupuesto | Proyección social -Políticas y programas -Recursos financieros y materiales -Resultados |
| Recursos físicos y materiales | Funcionamiento: -Organización | | |
| Recursos financieros | -Planeación | | |
| Recursos de información y comunicación | -Administración financiera | | |
| Recursos humanos | -Reglamentación | | |
| Infraestructura | Infraestructura | | |
| Estudiantes y servicios estudiantiles | Asuntos estudiantiles -Apoyo al estudiante -Evaluación estudiantil | | |
| Graduados | Integridad y apasionamiento -Transparencia institucional -Vinculación y relaciones -Egresados | Resultados: -Desempeño estudiantil -Graduados -Proyección de la carrera | |

Fuente: Elaboración propia

Tünnermann (2008), expresa que la acreditación realizada a escala regional de los países centroamericanos, implicó un “proceso de construcción de consensos sobre criterios, indicadores y estándares de calidad comunes en la región, lo cual contribuye a la búsqueda de una visión compartida y de horizontes comunes para el mejoramiento y desarrollo de la educación superior de América Central” (p. 319).

Otro ejemplo de estos consensos, en este caso para criterios de acreditación de programas conjuntos que se ofrecen interinstitucionalmente es el Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) – Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). Modelo fruto del consenso de siete agencias: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); European Students’ Union (ESU); European University Association (EUA); European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE); Education International (EI); BUSINESSEUROPE; European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR):

Los ESG, son de aplicación para toda la ES que se imparte en el EEES, independiente de la modalidad de estudio o el lugar de impartición, como de la oferta transnacional y transfronteriza. El documento de criterios e indicadores, marca el proceso de aseguramiento de la calidad en tres dimensiones:

- Aseguramiento interno de la calidad, procedimiento del aseguramiento que cada institución debe velar y llevar en sus programas.
- Aseguramiento externo de la calidad, los procedimientos a considerar por las agencias externas al realizar las evaluaciones e informes sobre un programa.
- Agencias de aseguramiento de la calidad, los procedimientos de aseguramiento de la calidad que las mismas agencias deben procurar. Esto garantiza que las agencias de aseguramiento de la calidad del EEES cumplan con el mismo conjunto de principios y sus procesos y procedimientos se modelan para que se ajusten a sus fines y a las exigencias de sus contextos (ANECA, 2015, p. 9).

Tabla 6. Criterios de aseguramiento interno – Modelo Europeo acreditación programas conjuntos

| Criterio | Descripción |
|--|---|
| Criterio 1.1 Política de aseguramiento de calidad | Las instituciones deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos. |
| Criterio 1.2 Diseño y aprobación de programas. | Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas de estudio. Los programas se deben diseñar de manera que cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje. La cualificación de un programa debe quedar claramente especificada y ha de ser pública y debe |

| | |
|---|--|
| | hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de educación superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. |
| Criterio 1.3 Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante. | Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante. |
| Criterio 1.4 Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de estudiantes. | Las instituciones deben aplicar de manera consistente normas preestablecidas y públicas que abarquen todas las fases del “ciclo de vida” de los estudiantes, por ejemplo, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes. |
| Criterio 1.5 Personal docente | Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal. |
| Criterio 1.6 Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes | Las instituciones deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos para el aprendizaje suficientes y fácilmente accesibles. |
| Criterio 1.7. Gestión de la información | Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades |
| Criterio 1.8. Información pública | Las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas. |
| Criterio 1.9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas | Las instituciones deben hacer un seguimiento y una evaluación periódica de sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una mejora continua del programa. Como consecuencia de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados. |
| Criterio 1.10. Aseguramiento externo de la calidad cíclico | Las instituciones deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los ESG. |

Fuente: Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG). ANECA, 2015 En: <https://bit.ly/2SEaFoc>

En general, los modelos de acreditación para programas a nivel nacional e internacional, muestran que el foco de atención de los procesos y agencias de acreditación se centran principalmente en los siguientes aspectos: a) recursos e infraestructura física, laboratorios, cantidad de aulas, bibliotecas; b) coherencia en lo que especifican los cuerpos colegiados sobre una profesión, los objetivos, competencias a fomentar, asignaturas y demás procesos de enseñanza aprendizaje, toman mucha importancia, como lo menciona Dias (2006), c) otro factor de relevancia es el relacionado con los criterios de investigación, se evalúa la información relacionada con grupos de investigación, producción científica, publicaciones en

revistas indexadas, número de citas; y, d) se fortalece el fomento de la movilidad estudiantil y docente. Silas (2014) menciona que los factores de infraestructura y la congruencia de los aspectos académicos, se encuentran generalmente en el foco de todos los modelos de acreditación de programas, más detecta que el factor pertinencia social es poco incluido, “la correspondencia entre el perfil del egresado y las necesidades nacionales ha venido perdiendo peso en favor de la eficiencia formativa postulada” (p. 9).

Las tendencias en educación muestran que la evaluación y la acreditación de la calidad de las IES y programas cada vez más estarán apoyadas en modelos, metodologías, soportadas con estándares y criterios generales que posibiliten consensos en las labores de acreditación nacional, regional y mundial. Es cierto que esta estandarización es el medio que posibilita y agiliza los procesos de movilidad académica, validación de títulos, aseguramiento de la calidad de la oferta educativa, el control y favorece el diseño de propuestas educativas conjuntas, comunes y coordinadas entre los países de una misma región; pero también es cierto, que se critica la orientación hacia la estandarización, porque homogeniza a la IES, lleva a generalizar la mirada de qué es calidad en la ES, predefiniendo un perfil de lo que debe ser y hacer una universidad, en la medida que se concibe “la calidad como un umbral que las IES han de conseguir” (Silas, 2014), incidiendo que las IES orienten sus misiones y objetivos hacia el diseño de prácticas educativas en términos de estándares y de saberlos cumplir.

La calidad y la acreditación se convierten en el centro de la preocupación de la educación superior, desplazando a un segundo plano, el objetivo transformador en lo individual, lo social, político y cultural que la universidad persigue. Es evidente cómo el modelo económico y político global, promueve que las agencias y organismos de acreditación proliferen y que el modelo de acreditación que se utilice, responda y posicione la concepción de “Universidad de Rango Mundial” (World Class Universities), concepción de la universidad que la sociedad necesita y responde a las necesidades actuales del mercado según el Banco Mundial. De esta Universidad de Rango Mundial, en el siguiente aparte se detalla sus características.

3.3.3. Los rankings, la imagen de la calidad en Educación Superior.

Paralelamente a la aparición de la acreditación, surgen los rankings como otro mecanismo de aseguramiento externo para valorar y validar internacionalmente la calidad de la educación superior. Los rankings académicos o tablas de clasificación y posiciones de universidades, fueron creados hace 20 años por US News and World Report, con el objeto de satisfacer la necesidad de mayor transparencia y para contar con datos comparativos acerca de las instituciones de educación (Usher & Savino, 2006). En los últimos años, los rankings se posicionan como la otra forma de evaluar la calidad, compararla y de proporcionar información y orientación a la opinión pública. Autores como Fernández, Martínez & Velasco (2006), exponen que los rankings tienen como objeto “realizar una jerarquización de universidades basándose

en parámetros que intentan medir la calidad de la educación, el nivel de investigación y otros aspectos de la actividad académica, en un esfuerzo por informar y orientar a la opinión pública” (p. 19). También se ha podido observar como éstos, se van convirtiendo en el instrumento de interés para el análisis de la política educativa y científica global (Tomas, Feixas & Ruiz, 2015).

Actualmente, los rankings son tomados como paradigma de calidad de las IES. La necesidad de establecer clasificaciones, comparaciones y el deseo de las IES de verse reflejadas en dichos rankings, para Pérez (2018) ocurre en el contexto de la globalización del conocimiento que le confiere a la educación y a la formación del talento humano un papel fundamental en el desarrollo económico de los países. En este contexto global y de internacionalización de la educación, los rankings son también herramientas para evaluar y comparar las IES, los programas, sus docentes y estudiantes, etc., siempre observados desde un punto de la eficiencia y con pretensiones de poder establecer algunos parámetros acerca de la calidad para la educación superior (Shin, 2011, citado por Pérez, 2018). La intención inicial de los rankings fue generar listas de posicionamiento, comparación entre universidades y llegar a ser fuente de información para los futuros estudiantes y sus familias, y en muy corto tiempo pasaron de ser fuente de información a convertirse en un mecanismo de aseguramiento de calidad para las instituciones educativas, como para los gobiernos y fuente de información para el sector comercial y sociedad en general. Los rankings están generando impacto en el mundo académico y empresarial.

Para Shin (2011, citado por Pérez, 2018), los rankings universitarios no fueron creados como mecanismos de aseguramiento de la calidad, pero ha sido tanto el impacto que estos han generado en el sistema educativo, como en los organismos internacionales y en el sector económico, que a estos instrumentos la misma comunidad los ha ido posicionando como mecanismos externos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Los rankings se caracterizan:

- Parten de un modelo de evaluación y medición predefinido; se estructuran con criterios y metodologías reconocidas por las comunidades académicas.
- Son instrumentos que favorecen la comparación en IES
- Permiten identificar fortalezas y debilidades de una IES
- Los resultados son fuente de información que a las IES les sirve para mejorar la gestión
- Proporcionan y complementan información para los usuarios externos o para los evaluadores
- Imponen una concepción de lo que se está considerando como calidad en la ES y su orientación es hacia la “Universidad de Rango Mundial”, para Krüger y Molas (2010, citados por Tomás, Feixas, Bernabeu-Tamayo & Ruiz, 2015), los rankings académicos promueven un tipo de universidad que se ha impuesto en el discurso político como modelo a seguir.

3.3.3.1. Efectos de las listas de clasificaciones.

- *Aportan un enfoque de mercado al proceso de evaluación de las IES.* La popularidad del ranking a nivel mundial refleja el grado de internacionalización de la educación superior. López (2008) afirma que, “que el mundo académico y global del siglo XXI orientado inexorablemente al mercado y, por lo tanto, mucho más competitivo, los indicadores universitarios son inevitables y probablemente necesarios” (p. 60).

Los rankings se pueden considerar también como un producto, dispuesto en el mercado de los servicios educativos. Las clasificaciones, parten de ser una herramienta que, en el ambiente del marketing empresarial, se conoce como benchmarking, nombre que se le da a la actividad de medir, comparar productos y servicios en relación a otros productos del mercado y desde esa comparación lograr comportamientos competitivos, es decir eficientes (Silveira, Cabeza & Fernández, 2014). Para el caso de la educación superior, el benchmarking universitario, es una práctica que gana relevancia en los acelerados cambios que están expuestas las IES. Los rankings son procesos de investigación que posibilitan a los directivos de las IES hacer comparaciones entre otras IES sobre procesos y prácticas que permitan identificar lo mejor de lo mejor, proporcionando a los directivos como a los gobiernos, desarrollar acciones de mejora que podrían contribuir a alcanzar mayor comunicación, impacto, pertinencia y calidad en el tránsito hacia la excelencia universitaria. (Silveira, Cabeza & Fernández, 2015, p. 45).

Así como la comparación y la publicación de estas clasificaciones en los medios de comunicación pueden contribuir a la mejora de las IES y sus prácticas; también pueden generar un efecto contrario y adverso, porque al no aparecer en la lista de un ranking o encontrarse en una mala posición, puede influir en el prestigio social y académico de una IES. También la IES que este en una no buena posición, puede enfrentarse a demandas o insatisfacción por el servicio por parte del estudiante, en aprietos para la captación de docentes altamente cualificados, dificultad para establecer convenios interinstitucionales, obtener un puntaje adecuado en las acreditaciones, acceder a financiamientos o participar de licitaciones y proyectos del Estado; “por ello, no hay duda que las clasificaciones tienen efectos sobre el presente y el futuro de las universidades” (Buela-Casal; Bermúdez; Sierra; Quevedo-Blasco; Castro, 2014, p.171).

- *El posicionamiento de una modelo e imagen de universidad de calidad.* Los rankings desde su modelo y metodología de medición de la calidad de las IES, van posicionando un modelo de universidad que se considera es de calidad; así como imponiendo una imagen de la universidad de excelencia, orientada hacia la investigación científica, con publicación de sus resultados en espacios de alta impacto y visibilidad. Este modelo de universidad que promueven los rankings es avalado por el Banco Mundial, en palabras de Jamil Salmi (2009), quien

expone, que convertirse en miembro del grupo exclusivo de universidades de rango mundial no se logra con declaración de cuenta propia o creer que con la reputación que una universidad ha creado es suficiente para ser y declararse de excelencia, al contrario hoy en día, la condición de universidad élite es conferida por el mundo exterior basándose en el reconocimiento internacional.

Salmi, al exponer que la condición de élite o de excelencia de una universidad la confiere el reconocimiento internacional, hace pie, en los rankings y en su papel como instrumentos que ofrecen unas categorizarías desde dónde medirse y compararse las universidades; el autor reconoce que hay una variedad de rankings, pero en especial resalta dos clasificaciones internacionales, el ranking británico Times Higher Education – THE y el Academic Ranking of World Universities o mejor conocido como Shangái, los cuales considera “como las clasificaciones internacionales más completas, que permiten extensas evaluaciones comparativas de las instituciones a través de las fronteras nacionales” (2009, p. xviii).

Al revisar estos rankings, se observa que evalúan la excelencia desde la investigación, la producción de conocimiento, innovación tecnológica, publicaciones, calificación de los docentes, fuentes considerables de financiación gubernamental y no gubernamental, estudiantes sobresalientes e internacionales, libertad académica, estructuras autónomas de gobernabilidad bien definidas (Altbach 2004; Khoon et al., 2005; Niland 2000, citados por Salmi 2009, p. 4). La afirmación que hace el autor es una muestra del reconocimiento y respaldo que tienen los rankings como mecanismo de calidad, de validar criterios e indicadores desde donde definir la calidad de las IES, como el posicionar un tipo ideal de universidad de calidad a nivel global.

3.3.3.2. *Principales rankings de la Educación superior.*

A continuación, se presentan cuatro de los principales rankings, tres de ellos (Academic Ranking of World Universities o ranking de Shangái, Times Higher Education-THE y SCImago Institutions Rankins) muy populares y posicionados a nivel internacional y un cuarto, bastante nuevo y primer ranking que evalúa a IES con oferta de programas online (Ranking de Instituciones de formación superior online-FSO). De cada de ellos, se presenta: el objetivo que persigue, metodología de evaluación, criterios de inclusión, indicadores con su respectivo peso valorativo y su portal web.

- **Academic Ranking of World Universities – ARWU** o mejor conocido como Ranking Shangái. El ARWU es la primera clasificación mundial de universidades, se publica en el 2003 su primera edición, por la universidad Jio Tongog de Shangái de China. Se considera como uno de las tres clasificaciones de universidades de mayor influencia a nivel mundial. De publicación anual y presenta la lista de las mejores 500 universidades del mundo.

Objetivo

Conocer el posicionamiento de las universidades de educación superior en China en comparación con las universidades de clase mundial.

Metodología

El ARWU en su clasificación se ha ido especializándose cada vez más; ello, ha llevado a realizar otras clasificaciones más específicas. A partir de 2007 CWCU desarrolló el Ranking Académico de las Universidades del Mundo por grandes áreas del conocimiento (ARWU-FILED) y el Ranking Académico de las Universidades del Mundo por materias (ARWU-SUBJECT) desde 2009. ARWU-FIELD señala las mejores 200 universidades del mundo divididas en cinco grandes áreas del conocimiento, entre ellos, Ciencias Naturales y Matemáticas, Ingeniería/Tecnología y Ciencias de la Computación, Ciencias de la Vida y de Agricultura, Medicina Clínica y Farmacia, y Ciencias Sociales. ARWU-SUBJECT publica las 200 universidades del mundo clasificadas en cinco materias, incluyendo Matemáticas, Física, Química, Ciencias de la Computación y Economía/Negocios (ARWU, 2018).

Criterios de inclusión

Toma a las universidades que tienen docentes y estudiantes ganadores de premios Nobel y Medallas Fields (Medalla internacional para los descubrimientos sobresalientes en matemáticas); investigadores altamente citados y por número de publicaciones. Toma las 2000 universidades que cumplan con estos criterios y de ellas presenta las primeras 500 mejores del mundo.

Indicadores

- A cada indicador se le asigna un valor y a la mejor universidad se le da una puntuación de 100, al resto se calcula en referencia a ésta. Emplea técnicas estadísticas.
- Para la clasificación se emplean cuatro (4) criterios y seis (6) indicadores. Ver Tabla 7

Portal web

- <http://www.shanghairanking.com>
- <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>

Tabla 7. Criterios, indicadores y porcentajes del Ranking ARWU

| Criterio | Indicador | Porcentaje |
|-------------------------|---|------------|
| Calidad de la docencia | Antiguos alumnos de la institución con premios Nobel o Medallas Fields | 10% |
| Calidad del profesorado | Profesores de la institución que han obtenido premios Nobel o o Medallas Fields | 20% |

| | | |
|--|--|-----|
| | Investigadores con alto índice de citación en diversas (21) materias | 20% |
| Producción investigadora | Artículos publicados en Nature y Science | 20% |
| | Artículos indexados en Science Citación Index – Expanded y Social Science | 20% |
| Rendimiento per Cápita | Rendimiento académico per cápita de una institución. (los puntajes ponderados de los cinco indicadores anteriores divididos por el número de personal académico equivalente a tiempo completo) | 10% |
| *Para instituciones especializadas en Humanidades y Ciencias Sociales, no se considera el criterio N&S y el valor se redistribuye entre los demás indicadores de forma proporcional. | | |

Fuente: (ARWU, 2018)

- **THE World University Ranking (Times Higher Education-THE).** Es la clasificación mundial de las 200 principales universidades del mundo. Lo publica anualmente la revista británica Times Higher Education. La primera publicación se dio en el año 2001.

Objetivo

El conjunto de herramientas DataPoints está diseñado para proporcionar información detallada sobre el rendimiento en todas las áreas centrales de la actividad universitaria, así como para permitir la comparación y la evaluación comparativa con otras instituciones, ya sean competidores o colaboradores, en regiones, materias y otros criterios clave.

La información obtenida permite a los equipos de liderazgo establecer objetivos estratégicos inteligentes y mejorar su entorno de educación e investigación (THE, 2018).

Metodología

El THE, revisa y realiza juicio sobre las universidades encargadas de la investigación a nivel mundial, en todas sus áreas misionales principales: enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y perspectivas internacionales. Además de mediaciones y técnicas estadísticas hace uso de una encuesta desde la cual analiza la reputación de una universidad por la excelencia en investigación entre sus pares.

Criterios de exclusión

Las universidades pueden ser excluidas de los rangos universitarios mundiales si no enseñan a los estudiantes universitarios, o si su resultado de investigación descendió a menos de 1,000 publicaciones relevantes entre 2013 y 2017 (con un mínimo de 150 por año). Las universidades también pueden ser excluidas si el 80% o más de su resultado de investigación se encuentra exclusivamente en una de las 11 áreas temática. Estas son las características para el ranking de 2019 (THE, 2018).

Indicadores

- Se estructura en 5 áreas y 13 indicadores de rendimiento. Ver tabla 8

Portal web

- <https://www.timeshighereducation.com/>

Tabla 8. Indicadores de evaluación THE

| Áreas | Indicador | Porcentaje |
|---|---|------------|
| Enseñanza (ambiente de aprendizaje) 30% | Encuesta de reputación | 15% |
| | Proporción entre el personal y los estudiantes | 4,5% |
| | Doctorado/ grado académico/ personal | 6% |
| | Renta institucional | 2,25% |
| | Tasa de doctores -estudiantes | 2,25% |
| Investigación (cantidad, ingresos y reputación) 30% | Encuesta de reputación | 18% |
| | Ingresos por investigación | 6% |
| | Productividad de la investigación - datos Scopus | 6% |
| Citación (influencia de la investigación) 30% | La influencia de la investigación en la cantidad promedio de veces que los estudiosos citan el trabajo publicado de una universidad a nivel mundial. | 30% |
| Perspectiva Internacional (personal, estudiantes, investigación) 7.5% | Proporción de estudiantes internacionales | 2.5% |
| | Proporción de personal internacional | 2.5% |
| | Colaboración internacional | 2.5% |
| Ingreso de la Industria (transferencia de conocimiento) 2.5% | La capacidad de la Universidad en apoyar a la industria, invenciones y consultoría; desde esta categoría se revisa la capacidad de la universidad de atraer financiamiento en el mercado comercial. | 2.5% |

Fuente: Sitio web oficial THE, 2018

- **El SCImago Institutions Rankings (SIR).** Es una clasificación de instituciones académicas relacionado con la producción investigativa. Su primera edición se publicó en 2009.

Objetivo

Contribuir en los procesos de toma de decisiones, en el desarrollo de las políticas públicas e institucionales y en el establecimiento de hojas de ruta para el impulso de la actividad investigadora y el mejoramiento continuo de las Instituciones (SIR, 2018, p.5).

Metodología

Es una plataforma de evaluación y análisis biométrico dirigida a caracterizar las instituciones de investigación, implica una enorme tarea de procesamiento de datos de trabajos publicados en Scopus. Cada informe analiza un quinquenio de producción científica.

El estudio permite el análisis desde diferentes puntos de vista: por países, por regiones o globalmente; por campos del conocimiento o por tipos de indicador científico. Los indicadores se dividen en tres grupos, basados en el rendimiento de la investigación, los productos de innovación y el impacto social medido por la visibilidad de su web.

Criterios de inclusión

- Evalúa la actividad científica de las Instituciones publicadas en revistas indexadas en Scopus
- Publica al año dos informes: SIR World y SIR Iber.
- El SIR World, muestra la actividad científica del mundo, del cualquier institución y sector, para ser incluido en el ranking se debe haber publicado como mínimo 100 documentos en revista indexadas
- El SIR Iberoamericano- Iber, solo incluye IES, que al menos tengan un (1) documento en revistas indexadas en Scopus a lo largo del quinquenio analizado.

Indicadores

- Para fines comparativos, el valor del indicador compuesto se ha establecido en una escala de 0 a 100. El cálculo se genera cada año a partir de los resultados obtenidos durante un período de cinco años que termina dos años antes de la edición de la clasificación. Por ejemplo, en 2018, los resultados utilizados son los del quinquenio 2012- 2016. La única excepción es el factor de impacto social que sólo puede ser calculado para el último año. Ver detalle tabla 9

Portal web

- <https://www.scimagoir.com/index.php>
- http://www.elprofesionaldelainformacion.com/documentos/SIR_Iber_2018.pdf

Tabla 9. Factores e indicadores SIR, 2018

| Factor | Indicador | Porcentaje |
|------------------------|---|------------|
| Investigación (50%) | Excelencia con Liderazgo. Indica la cantidad de documentos en Excelencia en los que la institución es el principal contribuyente | 13% |
| | Impacto normalizado. Producción de liderazgo de la institución. Los valores (en números decimales) muestran la relación entre el impacto científico promedio de una institución y el promedio mundial establecido en una puntuación de 1. | 13% |
| | Producto: Número total de documentos publicados en revistas académicas indexadas | 8% |
| | Talento científico. Número total de autores diferentes de una institución en el resultado total de publicaciones de esa institución durante un período de tiempo determinado | 5% |
| | Liderazgo Científico. Indica la cantidad de producción de una institución como contribuyente principal, es decir, la cantidad de | 5% |

| | | |
|----------------------|---|-----|
| | documentos en los que el autor correspondiente pertenece a la institución | |
| | Colaboración Internacional. Producción de la institución en colaboración con instituciones extranjeras. | 2% |
| | Publicaciones de alta calidad (Q1). La cantidad de publicaciones en las revistas académicas más influyentes del mundo de nivel Q1. | 2% |
| | Excelencia. Indica la cantidad de producción científica de una institución que se incluye en el 10% superior de los trabajos más citados en sus respectivos campos científicos. | 2% |
| Innovación (30%) | Conocimiento innovador. Publicación de publicaciones científicas de una institución citada en patentes. Basado en la base de datos PATSTAT. | 10% |
| | Impacto tecnológico. Porcentaje de la producción de publicaciones científicas citada en patentes. Este porcentaje se calcula considerando la producción total por áreas. | 10% |
| | Patentes. Número de solicitudes de patente. Basado en la base de datos PATSTAT. | 10% |
| Impacto social (20%) | Redes. Número de redes (subredes) de las que provienen los enlaces entrantes al sitio web de la institución. | 15% |
| | Tamaño web. Número de páginas asociadas a la URL de la institución según Google. | 5% |

Fuente: Sitio web oficial The SCImago Institutions Rankings, 2018

- **Ranking de formación superior online – FSO.** Este ranking es promovido por la consultora de investigación de mercados Hamilton. El FSO es el Ranking de Instituciones de formación superior online de habla hispana, se clasifica por sus programas a nivel de maestría y MBA. La primera versión se publicó en 2015.

Objetivo

Pretende proporcionar información comparativa entre diferentes MBA y Máster con un mínimo de docencia online del 80% y con al menos 5 cohortes. Esta clasificación se centra en regiones de Latinoamérica, EEUU y España. Busca posicionar a la educación online como educación de alto nivel.

Metodología

El ranking FSO se estructura en 120 indicadores que se obtiene a través de información que proporcionan las mismas instituciones y por investigación online de información tanto de acceso libre como de acceso restringido, como de entrevistas, esta información posibilita gestionar la calidad de las listas clasificadoras del ranking.

Criterios de Inclusión

Se selecciona las 25 mejores IES que reúnan tres requisitos: ser una IES, con al menos el 80% de sus programas online y que los programas tengan al menos una antigüedad de 5 años.

Indicadores

- La información se evalúa a través de 3 aspectos y de 7 indicadores. La mayor puntuación que puede obtener una Universidad es de 1000, resultado de la suma de aspectos e indicadores.
- La clasificación se realiza por subranking, de cada uno se emite una tabla clasificación (instituciones, actores, formación) y la suma de los 7 indicadores resulta la clasificación de la IES.

Portal web

- <http://rankingfso.org/>

Tabla 10. Ranking y subranking FSO, 2017

| Aspectos | Indicadores |
|---------------|-----------------------------------|
| Instituciones | Reputación |
| | Transparencia Online |
| | Extensión social |
| Actores | Perfil cuerpo directivo y docente |
| | Estudiantes |
| Formación | Oferta formativa |
| | Metodología docente |

Fuente: FSO, 2017

Sobre los tres primeros rankings (ARWU, THE y SIR), que a nivel internacional son los tienen mayor influencia, se puede identificar que los criterios e indicadores utilizados para el proceso de medición y comparación, se centran en tres aspectos principales; a) docencia, que contempla elementos como: cantidad y calidad de su cuerpo docente, calidad de sus estudiantes y cantidad de estudiantes extranjeros; b) el prestigio, se revisa y mide, el nivel de reputación de la institución en relación con el sector empresarial, su nivel de renta en los servicios y la eficiencia de su manejo, como sus estrategias de internacionalización; y c) investigación, dimensión que en las tres clasificaciones citadas toma un papel relevante y es el criterio que más indicadores contempla y de mayor peso en su escala valorativa, tales como: cantidad de producción científica, cantidad de publicaciones en revistas internacionales (base de datos Scopus), cantidad de citaciones, cantidad de personal dedicado a la investigación e ingresos adquiridos por investigación en relación con el sector industrial.

Es notorio que en éstas tres tablas de clasificación como en la mayoría de los otros rankings, éstos mantienen una alta tendencia a prevalecer en sus criterios de evaluación de calidad la investigación científica, la producción y divulgación de conocimiento de la IES; definiendo de una manera y otra, la ruta hacia donde las IES deben dirigir sus estrategias, recursos, planeación y gestión, para poder ingresar en las

listas de estos rankings y cómo llegar a ocupar una buena posición en ellos. Ya lo mencionaba Salmi (2009), que actualmente se han generado varios e importantes debates a partir del aumento de tablas de clasificación y escalafón de IES que han obligado a los gobiernos, como principal fuente de financiación a la universidad a reexaminar sus compromisos y expectativas con respecto a las IES (pasando de un interés de incidencia local y nacional al internacional); además hace evidente el creciente deseo de competir tanto por los gobiernos como por las IES por un lugar prominente en la jerarquía global de la educación superior.

Salmi (2009), reconoce que existen una variedad y tipos de IES, todas necesarias y pertinentes para las necesidades locales y nacionales; pero sostiene que la actual coyuntura de la globalización requiere de cierto tipo de institución que responda a las necesidades mundiales e impulse el desarrollo económico que se necesita para que los países se desarrollen, a este tipo de universidades les llama “Universidades de Rango o clase Mundial -URM”, que se caracterizan por tres factores: a) una alta concentración de talento (profesores y estudiantes), b) abundantes recursos para ofrecer un fértil ambiente de aprendizaje y para llevar a cabo investigaciones avanzadas, y c) características favorables de gobernabilidad que fomentan una visión estratégica, innovación y flexibilidad, y que permiten que las instituciones tomen decisiones y administren sus recursos sin ser obstaculizadas por la burocracia (2009, p. 5). No es coincidencia que los diferentes rankings como los modelos de acreditación que promueven las redes de agencias de acreditación, tomen esta perspectiva que promueve el Banco Mundial de lo que se debe valorar y medir como indicador de calidad en la educación superior.

Para comprender y observar mejor esta similitud entre el modelo de acreditación que se va consolidando, como los criterios que evalúan los rankings y la propuesta de URM, a continuación, se presenta un consolidado de las características de la URM y su discriminación por indicadores. La Tabla 11 se elabora tomando de referencia el libro de Jamil Salmi (2009), “el desafío de crear universidades de rango mundial” y el Apéndice D: “Características clase de las universidades de rango mundial” (Alden & Lin, 2004).

Tabla 11. Características de la Universidad de Rango Mundial

| FACTORES | INDICADORES | CARACTERISTICAS |
|--------------------------|---|---|
| Gobernabilidad favorable | Autonomía | Marco normativo de apoyo, flexibilidad, que permitan a las instituciones tomar decisiones y administrar sus recursos sin ser obstaculizadas por la burocracia |
| | | Oportunidad de crear un adecuado marco regulador y un sistema de incentivos |
| | Libertad académica. Tiene la confianza y seguridad necesaria para establecer sus propios objetivos de la institución, | |
| | Liderazgo y visión estratégica | Tiene un equipo de administración de primera clase con una visión y planes de ejecución estratégicos |

| | | |
|---|--|---|
| | | Espíritu competitivo, capacidad para conseguir que la producción y el trabajo académico sean pertinentes y útiles a la sociedad |
| | Cultura organizacional | Oportunidad de crear cultura organizacional con una filosofía de éxito y excelencia. Una cultura de reflexión, cambio y aprendizaje de la organización |
| Alta Concentración de talento humano | Estudiantes | Atrae a los estudiantes más capaces y produce los mejores graduados. |
| | | Atrae a una gran proporción de estudiantes de posgrado, para obtener diplomas con tesis de investigación o sin ella |
| | | Atrae a una gran proporción de estudiantes extranjeros Selecciona a los mejores estudiantes académicamente con procesos de admisión más selectivos |
| | Docentes | Puede atraer y retener al mejor personal docente |
| | Egresados | Produce graduados que acaban en posiciones de influencia y/o de autoridad (como y presidentes y ministros) |
| | | Egresados de alto nivel con reconocimientos en el medio laboral "No inbreeding", no vincular egresados a la universidad a dar clases |
| | | Graduados con los salarios más altos del mercado, por la categoría de la universidad como del verdadero valor de su educación |
| | Investigadores | Tiene un número de investigadores estrellas y líderes de fama mundial en sus respectivas especialidades |
| | Internacionalización | Posee una reputación internacional por sus investigaciones |
| | | Posee una reputación internacional por su enseñanza |
| | | Puede contratar personal y estudiantes en un mercado internacional |
| | | Funciona dentro de un mercado mundial y tiene muchas actividades de carácter internacional (vínculos de investigación, intercambios de estudiantes y personal, y visitantes de categoría internacional). Se compara continuamente con las principales universidades y departamentos en todo el mundo |
| Recursos abundantes | Capacidad de captación de recursos públicos y privados | Base financiera sólida |
| | | Recibe grandes donaciones de capital y tiene altos ingresos |
| | | Libertad en precios de matrícula |
| | Con fuentes de ingresos diversificadas (el gobierno, el sector de las empresas privadas, los ingresos de investigación y las cuotas de matrícula de los estudiantes extranjeros) | |
| | Investigación e Innovación tecnológica | Se identifica por sus excelentes capacidades en el campo de la investigación, con una reputación y un enfoque especial (por sus "principales" temas de investigación) |
| Enseñan con los programas de estudios y los métodos pedagógicos más innovadores, bajo las condiciones más propicias, las que hacen de la investigación un | | |

| | | |
|--|--------------------|---|
| | | componente integral de la enseñanza de pregrado y las que producen profesionales que se destacan debido a su éxito en ámbitos altamente competitivos durante su educación |
| | | Genera ideas innovadoras y produce numerosos resultados de la investigación básica y aplicada |
| | | Produce resultados de investigación muy innovadores, que son reconocidos por sus pares y premiados (premio Nobel) |
| | | Promueve becas de investigación |
| | | Trasferencia de conocimientos y tecnología hacia las empresas y la sociedad para resolver problemas |
| | Infraestructura | Proporciona, en las áreas de la enseñanza y la investigación, un entorno de gran apoyo y de alta calidad tanto para su personal como para sus estudiantes (edificios e instalaciones de alta calidad/un campus de alta calidad) |
| | Imagen Corporativa | Es reconocida no sólo por otras universidades de rango mundial sino también fuera del mundo de la educación superior |
| | | Tiene algunos departamentos de rango mundial (aunque no todos, necesariamente) |
| | | La condición de élite es conferida por el mundo exterior, soportado en el reconocimiento internacional |
| | | Las instituciones están sujetas a comparaciones y clasificaciones. Aquellas que se estimen como las mejores en estas clasificaciones de universidades de investigación seguirán siendo consideradas como las mejores del mundo |

Fuente: Elaborado a partir Samil (2009) y del Apéndice D, características de universidad de rango mundial, (Alden & Lin, 2004)

3.3.4. Críticas a los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior.

Los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad para la educación superior como las acreditaciones y los rankings, se van posicionando en el medio como paradigmas de calidad. No obstante, estos mecanismos tienen sus limitaciones, dado que no es posible sobre una evaluación o modelo de medición capturar la gran diversidad y riqueza de las instituciones, sus rasgos diferenciadores y los aportes que hacen a los contextos específicos donde ellas actúan. Algunas de las críticas que los académicos hacen a estas formas de evaluar, medir y certificar la calidad se exponen a continuación:

- *Modelo homogenizante de evaluación y universidad.* La principal crítica se centra en que estos mecanismos de aseguramiento de la calidad como los rankings y la acreditación, cada vez más sus criterios e indicadores de la calidad se asemejan y van tomando un enfoque común, posicionando con ello un modelo de evaluación y de universidad de rango mundial o élite, un modelo

homogenizante que responde al modelo capitalista neoliberal y a su política de globalización económica (Dias, 2004; Neave, 1990; Ordorika, 2013).

- *La calidad de la ES concebida desde la investigación.* El peso preponderante que, estos modelos y mecanismos de aseguramiento de la calidad externa, dan a la investigación, en comparación con los criterios y pesos asignados a la docencia, la proyección social y la gestión, que también son elementos misionales de las universidades. La calidad de la ES concebida desde la investigación, se convierte en un umbral que las instituciones han de conseguir, incidiendo a que las IES orienten su gestión al diseño de prácticas en función de dar respuesta a estos estándares e indicadores (Harvey, 1999; Newby, 1999; Martínez, 2011; Rodríguez, 2013).
- *Los mecanismos favorecen a la universidad élite.* Al igual que la globalización, estos instrumentos han hecho que las IES entren en una dinámica de competencia internacional, poniendo en desventaja a la gran mayoría de las universidades y favoreciendo a un grupo reducido, generalmente de grandes arraigos y prestigio histórico. (Marginson, 2012; Flores, Villaseñor & Moreno, 2015).
- *Los mecanismos de aseguramiento de la calidad se legitiman y legitiman la seriedad y trabajo de las IES.* Independientemente de las críticas a los rankings y los diferentes tipos de acreditación, estos han logrado ganar legitimidad en el campo institucional de la educación superior. Una universidad que pase por estos procesos y obtenga el sello de calidad y entre en las listas ocupando un buen puesto en ellas, le es otorgado socialmente una distinción en cuanto a seriedad y eficiencia organizacional.
- *La generación de la industria de la evaluación y certificación de la calidad educativa.* No se puede dudar que la acreditación y los rankings se han diversificado tanto como se han extendido a nivel mundial, esto hace que cada vez más aparezcan nuevas agencias y redes de agencias acreditadoras, al igual como se ha creado para los rankings el International Ranking Expert Group. Esta expansión, genera que, a estas agencias y grupos, se les legitime su papel importante en el ámbito educativo y económico internacional. Tantas agencias, han promovido la industria de la evaluación, la acreditación y los rankings con una lógica comercial (Silas, 2014).
- *La centralidad en la internacionalización desplaza a la equidad como indicador de calidad.* Los mecanismos revisados y los aspectos que estos evalúan se centran en esquemas que aseguran la eficiencia institucional, de acuerdo a estándares internacionales y parecen ignorar la equidad como aspecto fundamental de la función educativa (Bürge & Peralta, 2011). Una alternativa puede ser, pensar en indicadores de evaluación que trasciendan la tendencia de

solo atender a las buenas prácticas internacionalmente y simultáneamente poder documentarlas para recuperar esta información y desde ellas, apoyar al mejoramiento del sistema educativo, sin perder de vista los problemas locales que han redundado en la ampliación de brechas institucionales.

3.4. La calidad en la educación a distancia

Si el acercamiento a la definición de qué es calidad en la educación superior en general, mostró que es un tema de discusión aún abierto, ahora, querer abordar este tema, pero desde la especificidad de la EAD, de entrada, se percibe que la discusión es más compleja.

Varios autores coinciden, que una definición sobre la calidad de la educación a distancia, es algo a lo cual todavía no se ha llegado a un acuerdo, entre ellos están Chávez & Olea (2012) quienes titulan uno de sus artículos como “la calidad en la educación superior a distancia: un debate recurrente pero aún sin consensos” o como lo menciona Fainholc (2015), la calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. Esa misma complejidad en su definición la percibe Gento (1998) quien afirma:

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. (p. 24)

Marciniak & Gairín (2018) afirman, “el concepto de calidad se presenta como conflictivo en términos de significados, porque aún no hay un acuerdo a la hora de definirlo”. Estos autores presentan un consolidado de algunas definiciones. A continuación, en la tabla 12 se retoma su trabajo e incluye otros autores.

Tabla 12. Definiciones de calidad para la EAD

| Autor | Definición |
|-----------------|---|
| Cookson (2002) | La calidad de la educación a distancia debe medirse y comprobar su excelencia desde cuatro criterios: el esfuerzo, la actuación, la capacidad, la eficiencia y el progreso. |
| Fainholc (2004) | La calidad de educación virtual significa la satisfacción de usuarios, excelencia del sistema, efectividad del proceso, resultados académicos positivos, y buen impacto social. |
| Muñoz (2004) | La calidad de la educación virtual, tiene que ver con cuestiones inherentes a la visión, misión y los valores de las instituciones generadoras de las propuestas académicas; con sus características y con la competitividad que pudieran alcanzar ante la expansión de la oferta impulsada por un proceso de transnacionalización de la educación. |

| | |
|-------------------------------|--|
| Ávila (2006) | La calidad de la educación a distancia debe estar relacionada con la misión y los valores de las instituciones para generar las propuestas académicas. |
| Seoane Pardo et al. (2006) | La calidad de educación virtual es la efectiva adquisición de una serie de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas por parte de un conjunto de alumnos, mediante el desarrollo de contenidos de aprendizaje adecuados, impartidos a través de unas herramientas web eficientes y con el apoyo de una red de servicios añadidos. |
| Marúm-Espinosa (2011) | La calidad de educación virtual tiene que ver con la realización de la docencia en múltiples espacios de aprendizaje y con múltiples actividades formativas, desde el acompañamiento permanente (tutorías), las prácticas permanentes, hasta el conocimiento de las individualidades y condiciones de cada estudiante, y la generación de lazos afectivos de valoración y respeto, esto es, la interacción humana. |
| Norma UNE 66181 (AENOR, 2012) | La calidad de la educación virtual se relaciona con la satisfacción del usuario y su formación integral. Los factores que influyen en esta satisfacción y formación son: empleabilidad, accesibilidad, y metodología de aprendizaje. |
| Sánchez Morales (2012) | La educación virtual es de calidad si ofrece lo que realmente dice ofrecer. |
| Veytia y Chao (2013) | Evaluar la calidad educativa desde una modalidad presencial y una modalidad virtual requiere de parámetros distintos, que den respuesta al modelo pedagógico en el que se sustentan, a sus fines y objetivos, y a los perfiles de ingreso y egreso que caracterizan a los estudiantes en cada una de las modalidades. |
| García Aretio (2014) | Cuando hablamos de calidad asumimos que nos queremos referir a la buena calidad, o a la excelencia, o a la eficacia en grado sumo. |
| García Aretio (2017) | Respecto a la calidad a la eficacia y eficiencia, se llega a concluir que la eficacia de un proceso formativo no está en la modalidad, sino en el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y el desarrollo de un proyecto. |

Fuente: Definiciones de calidad de EAD. Adaptación de (Marciniak & Gairín, 2018)

Esta diversidad de puntos de vista sobre el tema, pone en manifiesto que no existe una definición universal de calidad para la EAD y que hasta el momento se tienen posturas y acercamientos que abordan la calidad sobre algunos aspectos de esta modalidad de educación.

3.4.1. Discusiones sobre la evaluación y acreditación en la ES a distancia.

La educación a distancia desde la década de los 50 viene en un apogeo bastante significativo. Es notable en el mundo, el crecimiento de la oferta académica en esta modalidad, como también es evidente su aporte al aumento en cobertura y acceso a la educación superior. Por ejemplo, en América Latina la cobertura supera el 19% de la matrícula (OCDE, E-Learning in Higher Education in Latin America, 2015, p. 68) y según Leal (2017) a noviembre de 2016, había 8,5 millones de estudiantes matriculados en programas virtuales a nivel de Latinoamérica. En el 2014 en Estados Unidos hubo 5,8 millones de estudiantes cursando estudios en línea (Allen & Seaman, 2016, citado por García, 2017). Las TIC al ser utilizadas en la educación, son las responsables en mayor medida de este crecimiento. Los procesos formativos a distancia con la

mediación de las TIC ganan cada día más adeptos, no solo porque que posibilitan que las IES lleguen hasta los sitios geográficamente más apartados, sino también, por los aportes en ahorro de, tiempo, desplazamientos, dinero, manejo de espacios y la comunicación real e instantánea aún en la distancia, hacen de este modelo una opción bastante atractiva.

La tasa promedio de matrícula en la Región ha crecido desde el 21% año 2000 al 43% en 2013. Este impacto de la EAD observado en aumento de acceso y cobertura como de oferta académica nacional y transnacional, desde este contexto social y político evaluador del presente siglo, prende alarmas en cuanto a la calidad del servicio educativo que se está ofreciendo. Es así como la evaluación y la acreditación de instituciones y programas académicos a distancia se convierten en una necesidad de orden prioritario para los organismos nacionales e internacionales reguladores de la educación, para los gobiernos de cada país, como para el sector comercial y por supuesto, para las IES.

En relación a la cuestión, de evaluar sobre un modelo propio para la ead, se presentan dos puntos de vista. Por un lado está, los que piensan que la EAD debe estar sujeta a los mismos mecanismos e instrumentos de evaluación de la ES en general, postura defendida por algunos autores

Los fundamentos de evaluación de calidad no deben depender de si la educación se realiza de forma tradicional u online... es poco probable que el crecimiento de la apertura exija cambios importantes en las prácticas de evaluación de calidad en las instituciones. Los principios de la educación superior de buena calidad no han cambiado... La educación virtual de calidad es un subgrupo de una educación de calidad... La educación virtual debe estar sujeta a los mismos mecanismos de garantía de calidad que la educación en general. (Butcher & Hoosen, 2014, p. 4)

Opuesto a esta postura, están los que defienden, que, la valuación de una institución o programa a distancia se debe hacer desde un modelo que contemple los elementos fundamentales de la educación, pero también atienda a los elementos específicos de la modalidad.

La educación virtual es tan diferente en su organización, inscripción y operación de la educación tradicional, que no se pueden aplicar los mismos mecanismos y dimensiones para evaluar la calidad de las dos modalidades de educación. Evaluar la calidad educativa desde una modalidad presencial y desde una modalidad virtual requiere de parámetros y modelos adecuados a los contextos en los que se producen y desarrollan. (Jung & Latchem, 2012, citados por Marciniak & Gairín, 2018)

La necesidad de un sistema de evaluación de calidad propio para la EAD, se da sobre la base de una serie de discusiones y situaciones que se vienen dando en los procesos de evaluación y que no favorecen la visibilidad del trabajo que las

instituciones y los programas a distancia vienen desarrollando. Algunos directivos y académicos de IES a distancia evidencian, como primer elemento, que las instituciones como los programas, se enfrentan a indicadores de medición de calidad que están centrados en valorar aspectos que en la educación presencial tienen relevancia, como, la infraestructura física; la cantidad y comodidad de espacios para la lectura; capacidad de los salones de clase; cantidad y estado de los laboratorios etc; elementos o recursos que para la EAD deben revisarse pero desde otra dimensión, pasando del plano de lo físico a lo tecnológico. Sobre esta situación se exponen algunos pronunciamientos:

En el III Congreso Mundial de Educación Superior a distancia realizado en Colombia (2017), Claudio Rama, uno de los expertos latinoamericanos en EAD, en su ponencia afirma:

El error de medir la calidad de esta modalidad con parámetros propios de la presencialidad, no es solo de Colombia, y responde al error paradigmático de muchos países de no ver la modalidad con la dinámica propia de la tecnología y los constantes cambios, ... la EAD requiere de un modelo que no responda a requisitos uniformizantes, que desconocen la tipología. (Rama, 2017)

En el mismo espacio de discusión, Leal (2017), ante lo expuesto por su colega, manifiesta que la EAD *"no es otro tipo de educación; es otra forma de educación"*, y hace énfasis en apremiar por la necesidad de políticas de Estado que fomenten la educación a distancia, concebidas en el reconocimiento a los procesos formativos propios de esta modalidad, pues no reconocer esta realidad va en contravía de la esencia propia de la gestión universitaria.

Un segundo elemento que se evidencia, es que el modelo nacional de evaluación que promueve cada país para la acreditación, es uno solo y se aplica sin distinción a todas las modalidades de ES, o también acontece, que en los países que tienen un modelo de evaluación para la EAD, éste es una adaptación del modelo que utilizan para la evaluación de la educación tradicional. Rubio, ante esta situación expresa "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" (2015, p. 94).

Las prácticas evaluativas de la educación a distancia se extrapolan o trasladan críticamente 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. (Cervantes, Bañuelos, Chávez, & Rocha, 2015, p. 110)

Un ejemplo de ello, se expone en el "Informe de calidad de las universidades españolas- ANECA 2016". Donde se comenta sobre la dificultad que se presenta no solo con los criterios de evaluación que se utilizan en los modelos de acreditación para

los programas a distancia, sino también en el poco consenso de los profesionales a cargo de estos procesos.

No se pone en duda que en dichos protocolos existen criterios, buena parte de ellos, que son igualmente válidos para formatos presenciales y a distancia. Sin embargo, cuando se observan resultados de estas evaluaciones y, más aún, cuando se desarrollan las propias sesiones de las comisiones en los centros a distancia, llegan a producirse algunas situaciones que muestran falta de criterio o deficiente adaptación de los criterios existentes al aplicarlos a realidades diferentes. (García, 2017, p. 101)

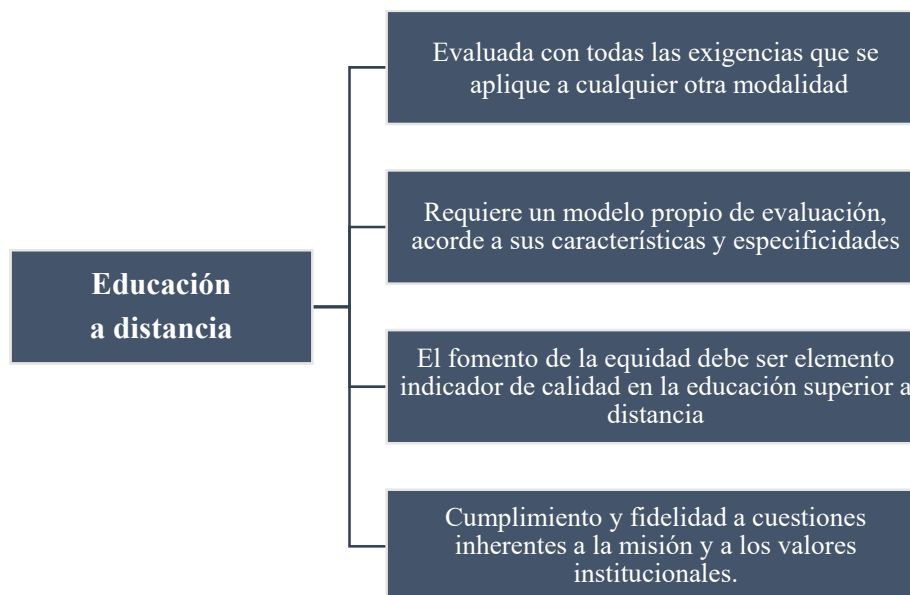
Un tercer elemento de discusión, paulatinamente se viene posicionando un modelo común de acreditación, lo que no solo lleva a una única mirada sobre lo que se considera como educación de calidad, sino que va imponiendo también, un tipo de IES o programa ideal; donde el factor diversidad de las universidades y sus contextos, van siendo relegados a un segundo plano. Si un modelo concebido desde la educación presencial genera problema para la evaluación de la EAD, ahora un modelo “ideal” o de universidad de rango mundial, agudiza más la problemática, porque se deja por fuera aún más elementos que pueden ser fuente de evidencia del ejercicio educativo realizado con calidad desde esta modalidad.

Muriel & Dias (2015) se cuestionan sobre los sistemas de validación en Brasil. ¿cómo garantizar el respeto de la identidad y la diversidad institucional si el MEC utiliza actualmente una sola herramienta para evaluar los cursos y un solo instrumento para evaluar las instituciones, independientemente de dónde son, qué tipo de institución de educación superior, cuál tamaño, vocación, características, etc.?, Se puede ver el diseño propuesto por Sinaes que está completamente distorsionado y funcionando ajeno al orden establecido, con sus principales objetivos sin caracterizar, que tiene su acción se trasladó a la simple utilización de dos indicadores la CPC (*Concepto preliminar del curso*) y la CIG (*presentación general del curso*) - ambos definidos en gran medida por Enade (*Examen a nivel nacional del desempeño del estudiante*).

Y, un cuarto elemento puesto en discusión, está relacionado con el principio de equidad, el cual se reclama como una perspectiva desde donde construir los criterios y modelos de evaluación. Para la modalidad a distancia por su carácter de inclusión en la diversidad, tener la equidad como principio de calidad, es no solo valorar sino también promover la generación de mecanismos y estrategias diferenciadoras de las prácticas educativas en favor del acceso, permanencia y graduación.

Se establece el vínculo entre la educación y en este caso la educación a distancia, con políticas de equidad, inclusión educativa, desarrollo social como factores e indicadores de calidad, elementos que en la mayoría de los modelos de acreditación están quedando por fuera de ser considerados. (Salazar & Melo., 2013, p. 109)

Ilustración 1. Educación a distancia



Los anteriores elementos que mantienen habilitada la discusión sobre los mecanismos de evaluación y acreditación para las instituciones y programas que se ofertan en modalidad distancia, tienen el objeto de generar voz, buscando que los organismos y agencias encargadas de promover y velar por la calidad en la ES, no dejen por fuera de los sistemas y modelos de evaluación, las cuestiones inherentes a la misión y los valores que promueven las instituciones generadoras de las propuestas académicas, así, como se requiere que la mirada sobre calidad esté ligada al cumplimiento y fidelidad de los aspectos relacionados con el ser de la Institución o del programa, de aquellos principios que la lo llevó a nacer y a querer tener un espacio en la sociedad, desde generar impactos en los contextos donde actúa, como de las características y aspectos particulares de la gestión desde una EAD.

3.4.2. Modelos de evaluación para la acreditación de la EAD.

El aumento masivo a nivel internacional de oferta de programas en modalidad a distancia ha generado que algunas IES, como algunos organismos estatales y sobre todo, agencias de acreditación privadas, diseñen modelos para la evaluación y acreditación de la EAD, que, además de tener un instrumento propio para la modalidad, van posicionan en el medio una serie de dimensiones y criterios desde las cuales evaluar y medir dicha calidad.

Marciniak & Gairín (2018) realizaron un trabajo de investigativo tomando 25 de los modelos de evaluación de la calidad más conocidos en el ámbito de la EAD. Este consolidado permite la comparación, la identificación de las dimensiones y

características relevantes o frecuentes en los modelos de acreditación para programas que se imparten en esta modalidad con mediación de TIC.

A continuación se presenta en la tabla 13, el consolidado de este trabajo de comparación de modelos de evaluación.

Tabla 13 *Modelos y dimensiones para la acreditación de la EAD*

| Modelo/ Autor | Año de diseño y país | Objetivo del modelo | Dimensiones de evaluación |
|--|-----------------------------|---|--|
| Five Pillars of Quality Online Education Online Learning Consortium | 2002 EEUU | Ayudar a las instituciones identificar objetivos relacionados con la educación virtual y medir el progreso en sus logros | Cinco pilares que constituyen la calidad de educación virtual. Efectividad del aprendizaje Satisfacción de los profesores satisfacción de los estudiantes rentabilidad y la capacidad de recurso Acceso |
| e-learning UNIQUE (European University Quality in eLearning) (EFQUEL) | 2012 EUROPA | Desarrollar una certificación de calidad europea para el e-learning | Contexto institucional Recursos educativos Proceso de enseñanza |
| e-learning Maturity Model (eMM) / Marshall | 2004 Nueva Zelanda | Guiar a las organizaciones para que comprendan y evalúen sus capacidades en el campo de e-learning | Aprendizaje Desarrollo Soporte Evaluación Organización |
| Norma UNE 66181:2012 Asoc. Española Normalización y Certificación (AENOR) | 2002 España | Directrices para la identificación de las características que definen la calidad de la formación virtual en relación con los potenciales clientes o compradores. Se trata de mejorar la satisfacción de los clientes de la formación virtual. | Reconocimiento de la formación Metodología de aprendizaje Accesibilidad |
| Modelo de los cuatro niveles/ Kirkpatrick | 1994 Estados Unidos | Evaluar el impacto de una determinada acción formativa a través de cuatro niveles que se refieren a cuatro ámbitos bien diferenciados: afectivo, cognitivo, comportamental y organizativo. | Reacción de los participantes frente a los diferentes elementos que ha conformado la acción formativa. Aprendizaje conseguido. Transferencia alcanzada. Impacto en función del efecto en los resultados económicos. |
| Modelo de los Cinco Niveles de Evaluación/ Marshall & Shriver (en Kirkpatrick) | 1994 Estados Unidos | Asegurar el conocimiento y las competencias en el estudiante de educación virtual. | Docencia. Materiales del curso. Currículum. Módulos de los cursos. Transferencia del |

| | | | |
|--|------------------------|---|---|
| | | | aprendizaje. |
| Modelo Integrado/ García Aretio | 1998 España | Facilitar la evaluación de la institución en general o una de las titulaciones que imparte. | Contexto socio institucional. Metas y objetivos Componentes. Procesos. Resultad. Mejora. |
| Modelo Sistémico/ Van Slyke, Kittner & Belanger | 1998 Estados Unidos | Proporcionar un conjunto de variables que interactúan como factores predictores del éxito del curso <i>on-line</i> . | Características institucionales. Características de los destinatarios de la formación. Características del curso. Características de la formación a distancia. |
| Modelo ADDIE/ McGriff | 2000 Estados Unidos | Diseño y evaluación de módulos de curso virtual. | Análisis. Diseño. Desarrollo Implementación. Evaluación. |
| Assuring the Quality of Online Learning in Australian Higher Education/ Oliver | 2001 Australia | Asegurar la calidad en los programas de estudios de educación virtual. | Especialización del docente. Preparación de estudiante. Infraestructura tecnológica. Objetivos de aprendizaje reutilizables. |
| Standars for Quality Online Courses/ Michigan Virtual University (MVU) | 2002 Estados Unidos | Guiar el diseño y evaluación de la calidad de cursos virtuales. | Tecnología. Uso. Diseño instruccional. |
| CAPEODL/ Badrul | 2005 Canadá | Revisión crítica de productos y servicios de e-learning. | Pedagógica. Tecnología. Diseño de interfaz. Evaluación. Gestión. Soporte de Recursos. Ética. Cuestiones institucionales. |
| Modelo para la Evaluación de la Calidad del E-learning/ Marcelo, Gago & Marcelo | 2006 España | Ayudar a tomar decisiones en relación con la calidad de la formación a través de los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia. | Contexto. Diseño. Producción. Puesta en marcha del curso/ programa. Implementación del curso/ programa. Seguimiento. |
| Criteria, Indicators and Standards/ EFMD | 2006 Bélgica | Facilitar y guiar el proceso de autoevaluación de programas de educación virtual de la manera más eficiente y eficaz posible. | Perfil de curso/programa. Pedagogía. Economía. Organización. Tecnología. Cultura. |
| Modelo de Evaluación de la Calidad en Entorno Virtual/ Fidalgo | 2007 España | Asegurar la calidad de la impartición de cursos a distancia basados en los distintos tipos de modalidades. | Contenidos de aprendizaje. Organización de contenidos. Retroalimentación del alumnado. Acción tutorial. Otros indicadores. |
| Modelo de Evaluación de Experiencias E- | | Evaluación de experiencias | Planificación estratégica. Programa. |

| | | | |
|--|---------------------------------|--|--|
| learning/ Ejarque, Buendía,& Hervás | 2008 España | formativas basadas en la integración de campus virtuales mediante un método de evaluación. | Diseño del curso. Desarrollo o puesta en marcha del curso. Apoyo al estudiante. Apoyo al profesor. |
| Modelo de Evaluación de Calidad de cursos Virtuales/ Asociación de E-learning Académico de Polonia (SEA) | 2008 Polonia | Ayuda a las instituciones de la educación superior a llevar a cabo la autoevaluación de cursos virtuales. | Organización del curso. Diseño del curso. Desarrollo del curso. Evaluación del curso. |
| Evaluation Logic Model/ University of Wisconsin (UW) | 2009 Estados Unidos | Ayuda a plantear, implementar, evaluar y Comunicar el programa a todos los interesados. | Diseño. Creación. Aplicación. Evaluación y modificación de programa. |
| Open ECBCheck/ European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL) | 2010 Bélgica | Apoyar a organizaciones con la revisión del éxito de sus programas del e-learning. | Información general sobre el programa. Destinatarios del programa. Calidad de contenido. Diseño del programa. Diseño gráfico. Tecnología. Evaluación y revisión de programa. |
| Modelo de Autoevaluación de Programas de Educación a Distancia/ CALED | 2010 América Latina y Caribe | Contribuir a la mejora de la calidad en la enseñanza de educación superior a distancia en todas las instituciones de América Latina y el Caribe. | Tecnología. Formación. Diseño instruccional. Servicios y soporte. |
| PDPP Model/ Zhang & Jiang | 2012 China | Mejorar la calidad de cursos virtuales a través de evaluación continua de los mismos. | Planificación de evaluación. Desarrollo de evaluación. Proceso de evaluación. Evaluación de producto. |
| E-quality Framework for E-learning/ Masoumi & Lindström | 2012 Suecia | Mejorar la calidad de la educación virtual de manera explícita o implícitamente. | Factor tecnológico. Factor institucional. Factor de diseño institucional. Apoyo de la facultad. Apoyo al estudiante. Factor de evaluación. Factor Pedagógico. |
| Design and Development Model of a Quality Assurance Framework/ Africa Virtual University (AVU) | 2014 Kenia | Servir como valor añadido para cada institución que desee utilizarlo como parte del aseguramiento interno de la calidad de cursos virtuales. | Entrada. Proceso. Resultados. Revisión. |
| Modelo de evaluación de educación virtual/ Marciniak | 2015 España | Ayudar a las IES a realizar la evaluación Comparativa de la calidad de educación virtual ofrecida con un benchmark (líder). | Planeación estratégica. Contexto institucional. Metodología. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Plataforma virtual. |

| | | | |
|--|-----------------------|--|--|
| E-xcellence Model/The european Association of Distance Teaching Universities (EADTU) | 2016 Unión Europea | Proponer la metodología y recursos de apoyo para el aseguramiento de la calidad de educación virtual en educación universitaria. | Gestión estratégica. Diseño curricular. Diseño del curso. Entrega del curso. Apoyo al personal. Apoyo al estudiante. |
|--|-----------------------|--|--|

Fuente: (Marciniak & Gairín, 2018)

A dos principales conclusiones llegan Marciniak & Gairín (2018), después de comparar los modelos analizados. La primera, en los 25 modelos, se observa que no existe una dimensión con el mismo nombre que sea común para todos los modelos; sin embargo, algunas de ellas se encuentran presentes en los modelos pero con nombres diferentes; lo segundo encontrado, las dimensiones más relevantes y comunes entre los modelos de evaluación son cinco dimensiones o categorías: contexto institucional, infraestructura tecnológica, estudiantes, docentes, pedagogía y dimensiones que permiten evaluar el programa en su fase de diseño, desarrollo y resultados (p. 229).

Al revisar estos modelos en contraste con los modelos de acreditación que promueven las agencias internacionales de acreditación de mayor reconocimiento (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education- INQAAHE, National Quality Assurance and Accreditation Committee - NQAAC, Red europea para la garantía interna de la calidad de la ES – ENQA) o con el modelo de universidad de rango mundial, se observa que los modelos de EAD en relación a éstos, no están tan posicionados en el medio, llevando a que varios de ellos no sean conocidos y tenidos en cuenta con incidencia internacional, ni tampoco se observa que las dimensiones y criterios relevantes y propios de la EAD se encuentran contempladas en sus estructuras. Esto mismo pasa con el ranking de Formación Superior Online – FSO, que frente a los rankings de Shangái, THE o SCImago, la incidencia de los indicadores de medición de la calidad del FSO aún no llega a afectar el modelo o criterios de evaluación que promueven los reconocidos rankings mundiales.

Para cerrar este capítulo sobre aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, se podría llegar a decir que después de este recorrido y estudio sobre el tema; la calidad es una construcción social y como tal requiere de diálogo y esfuerzo colectivo. La calidad no puede basarse en un modelo universal, y no puede surgir tan solo de la teoría, ni según las tendencias actuales hacia la comercialización que tiene como criterio principal responder a los intereses de una sociedad globalizada por el mercado. Los distintos enfoques de la calidad reflejan las diferentes perspectivas de individuo y sociedad que existen, y sobre todo de educación superior que éste individuo y sociedad necesitan para su desarrollo y transformación. La calidad debería medirse en función a la capacidad que tienen las IES de responder a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas que existen en un momento y contexto concreto. Finalmente, citando a Álvarez del Castillo (2000), en una sociedad libre y democrática, no hay una única definición de calidad, es un concepto relativo, se habría de definir según un amplio espectro de posibilidades.

Finalmente, una expresión que recoge muy bien lo anteriormente expuesto lo hace Rama (2019, citado por Zerda & Manrique, 2019) en su entrevista para el periódico “*UN Periódico Digital*” de la Universidad Nacional de Colombia:

Como dijo Einstein, si la evaluación para el mundo animal es trepar a un árbol, es difícil que un pescado, un elefante y un mono obtengan los mismos resultados; el error remite a no concebir que los sistemas de educación superior se caracterizan por una diversidad cada vez mayor de universidades con diferenciadas misiones, estructuras, y por ende también de indicadores de medición y de evaluación.

4. EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Transcurridos 28 años de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) (UNESCO, 1990) y 18 años del Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), espacios donde se expuso que una educación para todos era el imperativo mundial, necesario para el progreso y desarrollo social, se supeditó el logro de este propósito a un doble objetivo: alcanzar el acceso universal y con equidad, y la calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Dos elementos que marcan la ruta de compromisos para los siguientes años, en tanto se esperaba mejorar la calidad de la educación partiendo del reconocimiento que ésta, “[...] es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social”, “...además, que puede contribuir a favorecer el progreso social, económico y cultural [...]” y la calidad, como condición previa para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad (UNESCO, 1990, p. 3).

La relación de calidad y equidad es considerada en una asociación indisoluble para el logro de una Educación para Todos; relación que se manifiesta más en detalle en el documento de discusión sobre políticas educativas que se realizó en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) de Argentina, en el cual se expone que “una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación” (UNESCO, 2007); por eso, la equidad se concibe como el principio, la cualidad y el medio que asegurará la igualdad de oportunidades para toda la población y en esa medida de cumplimiento, se podrá decir que la educación que se ofrece es de calidad.

Realizando un recorrido en los siguientes años sobre los resultados obtenidos y metas cumplidas de la política “una Educación para Todos”, en especial los espacios moderados por la Unesco, se han evaluado los avances de los compromisos propuestos, identificando logros significativos, sobre todo en el acceso; sin embargo, es evidente que aún no se ha logrado la meta de la educación para todos (Peppler-Barry & Fiske, 2000), porque son quienes más la necesitan, los que aún no han podido acceder a estas oportunidades educativas.

En la actual Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda para la educación 2030, se destaca el ODS 4, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7). Este objetivo reafirma la visión que se viene promoviendo desde 1990 por el movimiento mundial en favor de una Educación para Todos. Como elementos centrales del Documento Marco de Acción, se encuentran: el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque humanista y de aprendizaje a lo largo de la vida, posicionando desde este documento a la educación como la base de la realización de otros derechos.

Esta realidad lleva a que los Estados, así como la UNESCO, UNICEF, las organizaciones de cooperación y la sociedad en general, sigan abriendo espacios de debate, análisis y generando nuevos procesos que nos acerquen a la sociedad que queremos, desde la llamada educación inclusiva y equitativa de la calidad.

Para abordar este tema, en el presente capítulo se da continuidad al acercamiento a la comprensión de una educación superior de calidad con equidad, centrándonos principalmente en el principio de equidad. El capítulo se abre con la exposición del contexto actual de la educación, el cual se muestra desigual e inequitativo; aunque desde 1990 a nivel mundial se han promovido políticas educativas en favor de una educación para Todos, los resultados obtenidos indican que aún se está lejos de alcanzar la meta. En un segundo aparte, se conceptualiza el término *equidad*, partiendo de sus orígenes y se profundiza desde la revisión de algunas propuestas teóricas realizadas por los filósofos Rawls, Sen y Nussbaum, quienes abordan el tema partiendo de la teoría de la justicia con un enfoque humanístico; luego, se abordan las estrategias de compensación ante situaciones de desigualdad que se propone desde las acciones afirmativas, queriendo con ellas aportar a la igualdad de oportunidades para todos. Finalmente, se cierra el capítulo abordando la equidad desde el discurso de la calidad de la educación que propone el Documento Marco Educación 2030 y se contextualiza para la educación superior a distancia.

4.1. Una realidad de inequidad

El hablar de calidad y equidad en la educación, necesariamente lleva a revisar el mundo que habitamos; hoy en día hay mucha pobreza, las desigualdades y la exclusión social son una realidad.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016), plantea que la pobreza es el mayor desafío que enfrenta el mundo y que ésta se constituye en el requisito indispensable para el desarrollo sostenible; además, identifica cinco factores decisivos que inciden en el aumento de la pobreza: la educación, la salud, el agua y saneamiento y la equidad de género. La educación es identificada como una de las variables que aporta a la igualdad y a la eliminación de la pobreza, pero también plantea como la educación, al no ser de acceso para todas las personas y al no presentar los resultados esperados, se convierte en una variable que aumenta la desigualdad que hay en el mundo.

Las estadísticas muestran que la realidad que vive el mundo no es la deseada, cuando el deseo es una sociedad cada vez más justa, equitativa y en paz. Cruz, plantea que “vivimos en un mundo cada vez más complejo y con desequilibrios alarmantes. El nuestro es un mundo de grandes desigualdades e incongruencias” (2009, p. 10). Para muestra de ello, se retoman a continuación algunos datos de los informes de seguimiento a la educación a nivel mundial 2017/2018, realizado por la Unesco, en la rendición de cuentas a favor de la igualdad y equidad.

Tabla 14. Diagnóstico de las desigualdades en la Educación

| Característica | Datos de seguimiento a la educación en el mundo 2017/8 | Datos de seguimiento a la educación en América Latina 2017/8 |
|--|--|---|
| Acceso universal | Países como Ecuador, Grecia y Túnez, garantizan el acceso universal a la educación, apoyándose en marcos legislativos nacionales para fomentar la equidad y la asequibilidad en la enseñanza superior | Países como Argentina, Ecuador y Filipinas, garantizan el acceso universal a la educación, no cobrando la tasa de matrícula en universidades oficiales. El acceso universal gratuito puede terminar subvencionando a los ricos. |
| Leyes para el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos | Brasil y la República Democrática Popular Laos, han instituido leyes que garantizan el acceso a la enseñanza superior, prohíben la discriminación y fomentan el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos. | Brasil, Ecuador, Colombia han instituido leyes que fomentan el acceso a la enseñanza superior, prohíben la discriminación y fomentan el acceso de las minorías y los grupos desfavorecidos. La estrategia de acceso está definida en disponer un porcentaje de cupos destinados a esta población, los cuales terminan siendo insuficientes. |
| Doble inclusión | Las mujeres están infrarrepresentadas en cargos de dirección en el ámbito de la educación. En el Japón, son mujeres el 39% de los docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria, pero solo el 6% de los docentes directores. Cuando se dispone de datos sobre diferentes niveles de la enseñanza, el porcentaje de las mujeres en cargos de dirección disminuye a medida que aumentan los niveles de la enseñanza. | La población rural, indígena y afrodescendiente son los principales afectados en la consecución de una doble inclusión debido a los bajos niveles educativos, la falta de protección en el trabajo o la ausencia de acceso a infraestructura básica. |
| Docencia | De 70 sindicatos de docentes en más de 50 países, más del 60% nunca o rara vez fueron consultados sobre los materiales didácticos | La mayoría de los países asignan la gran mayoría del tiempo de trabajo de los profesores a la enseñanza. |
| Planeación Presentación de informes | Varios gobiernos sucumbieron a la tentación de designar expertos, consultores o donantes para elaborar planes rápidamente, evitando amplias consultas, corriendo el riesgo de menoscabar la implicación y el compromiso local. | Aproximadamente el 60% se centran principalmente en la exposición de las medidas adoptadas y el 25% en la evaluación de la situación, reflejando las preocupaciones en materia de rendición de cuentas asociadas a los diversos contextos nacionales |
| Gasto familiar en educación | El porcentaje de las familias sobre el gasto total en educación varía del 15% en los países de altos ingresos y el 25% en los de ingresos medianos al 32% en los de ingresos bajos. Por ejemplo, en El Salvador, el Estado gasta en educación dos puntos porcentuales del PIB menos que | En países como Paraguay, Rep. Dominicana, El Salvador y Guatemala, el gasto que soporta la familia en educación está entre el 50% y 60%; mientras que, en países como Cuba, Bolivia y Argentina, el gasto en educación principalmente lo asume el Estado. En estos tres |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | Francia. En general, el porcentaje del gasto total en educación que soportan las familias es mayor en los países de bajos ingresos que en los países de ingresos elevados. | últimos el acceso a la educación superior es superior. |
| Equidad de género | Solo el 66% de los países ha alcanzado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 25% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. | En países de ingresos bajos y medianos de América Latina y el Caribe es común la disparidad de género en los resultados del aprendizaje que pone de manifiesto a menudo pautas imprevistas según las asignaturas, que parten de estereotipos de género y prejuicios que comprometen la calidad de la experiencia de aprendizaje de las alumnas y limitan sus opciones educativas. |
| Matricula en ES | En 2015, había 213 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza superior. Desde el 2000, la tasa bruta de matriculación ha aumentado en 29 puntos porcentuales en los países de ingresos medianos altos pasando del 17% al 46%. En cambio, el crecimiento de la matriculación en el Cáucaso y Asia central y en el África subsahariana casi se estancó. El aumento en la matriculación se da principalmente en establecimientos privados. | Las tasas brutas de matrícula en Asia y América Latina y el Caribe aumentaron en 25 puntos y alcanzaron el 40%. Más de 14,5 millones de estudiantes están matriculados en América Latina en educación terciaria. El 96,5% de la matrícula se concentra en sólo ocho países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela). |
| Graduación | Estar escolarizado no garantiza la graduación. Según datos de encuestas de hogares correspondientes a 2010-2015, la tasa mundial de finalización de estudios ascendió al 83% en la enseñanza primaria, al 69% en el primer ciclo de la secundaria y al 45% en el segundo ciclo. | La tasa de graduación promedio en AL es del (11,4%) en comparación a de los países desarrollados que es del (38,9%). |
| Educación adulta | Un gran porcentaje de la población adulta no ha cursado toda la enseñanza primaria en los países de ingresos bajos y medianos y no es probable que esas personas vuelvan a la escuela primaria para completar la enseñanza básica. | De los informes nacionales de seguimiento de la educación, solo la tercera parte abarcan la educación de adultos. |

Fuente. Elaboración propia a partir de informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/2018

El panorama que se puede observar en la anterior tabla, deja entrever que la equidad en la educación aún no se le ha logrado, que el camino por recorrer es amplio; pero también nos muestra desde algunos casos, que se está en proceso, se están gestando en algunos países propuestas y, con ello, cambios que generaran impactos.

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción 2030, ya citados, convoca a todo el mundo a desempeñar un papel en la mejora de la educación, empezando por los ciudadanos, las organizaciones, las instituciones de investigación, e invita a que se señale las lagunas que adolece la educación equitativa y de calidad para identificarlas y trabajar sobre ellas. De igual manera, responsabiliza a los gobiernos de hacer frente a la situación actual, con políticas claras, compromiso y acciones contundentes. Es claro que con compromisos, estrategias y acciones contundentes que la educación inclusiva con calidad y equidad será una meta más cerca por cumplir.

4.2. El papel de la educación superior en la situación de desigualdad mundial

Sobre contexto de desigualdad que se tiene, mirar la educación como factor de incidencia que aporta al cambio de la problemática actual, es vital. Al respecto, hay posturas diferentes de cuál debe ser el aporte de la educación, algunas de ellas son: Para Mayor (1998), la educación juega un papel importante en el desarrollo social, en la conferencia mundial sobre educación superior expone:

En la actualidad, ya no es necesario demostrar la importancia de la educación para el desarrollo endógeno sostenible, para la democracia, la paz y la construcción de baluartes de paz en el espíritu de los hombres y mujeres y para el respeto y protección de todos los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, importancia que la mutación profunda del mundo y la entrada de la humanidad en la sociedad del conocimiento y de la información hacen aparecer con evidencia meridiana. (Cruz, 2009, p. 14)

La corriente de la pedagogía crítica, que cuestiona el modelo de desarrollo imperante, desde la práctica educativa propone que la “educación posibilitará al hombre la discusión valiente de la problemática, una educación que le advierta de los peligros de los tiempos” (Freire, 2011, p. 82). Freire aclama un sistema educativo que se comprometa por la formación de un sujeto político, que reconozca las problemáticas y necesidades de su contexto y que luche por la transformación de esta realidad.

En la publicación “Replantear la educación” (UNESCO, 2015), la Organización cuestiona situaciones en que la educación se orienta al servicio de las estructuras injustas, generadoras de pobreza, exclusión y desigualdad y se pregunta sobre la educación que necesitamos para el siglo XXI, partiendo que vivimos tiempos turbulentos y con ello interperla a replantear la educación y el aprendizaje de cara a este contexto,

La globalización económica está agravando las desigualdades entre países y en cada uno de ellos. Los sistemas de educación contribuyen a esas desigualdades al ignorar las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de muchos habitantes de países pobres, y concentrar las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter muy exclusivo al aprendizaje y la educación de buena calidad. (UNESCO, 2015, p. 16)

Mientras que el informe de la OCDE de 2016 pone en manifiesto la posición que tiene la educación para los entes económicos:

La educación superior es vital para el éxito y prosperidad de una nación. Cada vez hay más evidencia del impacto positivo de alcanzar niveles más altos de estudios, en un amplio rango de resultados sociales y económicos, desde el aumento de ingresos y productividad hasta el compromiso político y la igualdad social. (OCDE, 2016)

El ente económico deja recaer en la educación superior la responsabilidad de la búsqueda y la solución de los problemas sociales, como si el tener acceso a la educación y obtener un título profesional bastara para que la persona encuentre la satisfacción a sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, empleo, salud y seguridad, y, con ello, su bienestar. No necesariamente todo desarrollo personal es indicador de desarrollo social.

El documento Marco de Acción 2030 para la educación pone de manifiesto el importante papel de la educación para el logro, no solo del ODS 4, sino también para otros objetivos como la salud, la equidad de género, el crecimiento y el empleo; el consumo y la producción sostenible, y el cambio climático. Este documento define la educación como:

Un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centramos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2016, p. 7)

Algo es importante tener en cuenta: la educación no puede ser vista como la solución total a esta situación de pobreza y desigualdad que vive el mundo de hoy. La educación es uno de los medios que posibilitaran que el individuo “desarrolle sus capacidades” (Nussbaum, 2007) en un contexto que es social, político, cultural y económico.

La búsqueda de la transformación personal y social desde la educación tiene que verse desde dos aspectos, en opinión de Freire (1965), cumplir su papel de formarlo para la emancipación para que el individuo alcance su libertad y, lo segundo, con la sociedad y su desarrollo, el sistema educativo, debe promover propuestas hacia políticas educativas a favor de la sociedad, trabajando al mismo tiempo para que éstas incidan en las políticas económicas y sociales, con ello buscando el cambio en las estructuras que mantienen la situación de desigualdad y vulnerabilidad.

Si algo es cierto, es que la educación superior hoy sobre este contexto de desigualdad y pobreza es llamada a cumplir su misión y función social, de la cual se espera debe enfocarse en contribuir a la promoción del desarrollo personal, social y comunitario. Pero también es cierto, que los contextos específicos donde habitan e interaccionan las personas juegan un factor importante en la meta de garantizar el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje como es explícito en el Marco de Acción 2030, porque, como menciona Briceño (2011) “el sistema educativo no es espacio de igualdad de oportunidades, porque las escuelas son dependientes del lugar donde se insertan en el contexto social, ya de por sí desigual” (p. 80).

La educación debe ponerse al servicio de un futuro mejor para hombres y mujeres, debe estar comprometida con la comprensión de las demandas de la sociedad, enmarcadas en un tiempo y un contexto específico, para portar a su transformación y en esa medida aporta a una educación con equidad, de calidad y para todos.

4.3. Aportes conceptuales a la comprensión del concepto de equidad educativa

El concepto de equidad, como se ha venido presentando en los anteriores párrafos, se puede ver como un principio orientador y articulador de las políticas públicas educativas, de los resultados esperados y del papel social que debe cumplir la educación.

Ahora, cuando se piensa en el concepto de equidad, se encuentra que está relacionado con distintas vertientes del pensamiento: la filosófica, la jurídica, la sociológica, la económica y también la pedagógica y cada una de ellas desde su saber da una mirada, pero siempre se encuentran en un punto común y es lo justo ante lo desigual.

Al revisar el termino desde sus orígenes, muestra como la palabra equidad viene del latín *aequitas*, de *aequus*, que significa “verdadero”; “exacto”; “igual”; “justo”; “equilibrio”; y que también tiene su significado desde el griego "επιεικεία", que se traduce como virtud de la justicia, en la medida que *epieikeia* está compuesta por el prefijo *επι*, que significa encima, sobre; y la raíz *εικεία*, que significa “razonable”; “justo”. Este es un término que etimológicamente según sus raíces latinas y griegas está relacionado con igualdad y con justicia.

Ahora. según la RAE (2017), este término puede comprenderse desde cinco significados, entre los que se mencionan, “propensión a dejarse llevar o a fallar, por el sentido del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley”; también le da el significado de “Justicia natural por oposición a la letra de la ley positiva”, dos acepciones enfocadas desde la tradición filosófica-jurídica, que muestran como la práctica de la equidad va más allá de lo establecido en la norma y se instala más en el ámbito de la justicia, la cual está sobre el derecho positivo. De otro lado, para González (2000), la equidad en su naturaleza etimológica, hace referencia a igualdad, pero en la práctica del ejercicio, la

se asocia más con la justicia, “la equidad está más asociada con la justicia porque implica, esencialmente y en determinadas circunstancias, un trato especial” (p.17).

Revisando literatura es visible que no existe una definición universal de equidad dado que esta se construye en contexto. Mientras que para algunos autores el concepto de equidad es un asunto de justicia y derechos Rawls (2002); Sen (1992) y Nussbaum (2007), para otros se trata de un dilema no resoluble con reglas universales porque la desigualdad y la inequidad (Mill, 2001). Para efectos de esta investigación, la equidad es un asunto relevante de justicia, reconocimiento y derechos.

Abordar ahora el concepto de equidad para la educación implica reconocer la diferencia de significado entre equidad e igualdad, y en como la primera, es el camino que posibilita que la persona tenga igualdad de oportunidades, meta que promueve la Declaración de Incheon y su Marco de Acción de 2015.

Para ello, Briceño aporta una postura bastante interesante, “la igualdad se refiere a un tratamiento igual para todos, en término de oportunidades y valoración por méritos o resultados en una sociedad... la segunda reconoce las condiciones particulares de los individuos, en este sentido da un tratamiento diferenciado” (2011). Desde esta apuesta, la equidad se da en un reconocimiento de las diferencias entre las personas, en el tener en cuenta las particularidades de los contextos donde ellas habitan y de sus necesidades particulares; de poder aportar a nivelar esas diferencias, solo de esta manera se podría ayudar y asegurar el principio de igualdad de oportunidades.

El tema de la equidad, sobre todo el ámbito de la educación, se presenta como un concepto promotor de valores y de acciones concretas. Para comprender mejor su naturaleza y papel en la educación, a continuación, se exponen algunos planteamientos sobre la equidad partiendo desde la teoría de la justicia. Para ello, se retoma a Rawls (2002), desde la teoría de la justicia distributiva; Sen, desde su enfoque de las capacidades y libertades, y de ¿Igualdad de qué? (1979); el enfoque de las capacidades, de Nussbaum (2012), y se cierra con la propuesta de las acciones afirmativas, como mecanismo que promueve la compensación ante las situaciones de inequidad social y desde las cuales se desea garantiza igualdad de oportunidades para todos.

La selección de estas propuestas teóricas se hace siguiendo la línea de pensamiento que propone el documento Marco de Acción para la educación 2030 (UNESCO, 2016), en el cual se expone que, desde un enfoque humanista y de derechos, se concibe la propuesta de educación inclusiva, equitativa y de calidad, además se reconoce las condiciones externas que llevan a las personas a no estar en condiciones de igualdad de oportunidades. En esa medida, da apertura a una serie de estrategias y acciones para redoblar los esfuerzos y así garantizar a las personas en situación de vulnerabilidad el acceso a una educación de calidad inclusiva, equitativa y con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Además, reposa en los derechos y aplica un enfoque humanista de la educación y el desarrollo, basado en los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como diversidad cultural, lingüística y de responsabilidad.

La agenda de educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todas iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás. (UNESCO, 2016)

4.4. Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencias: John Rawls

El filósofo estadounidense John Rawls hace un aporte bastante interesante sobre la teoría de la justicia y del concepto equidad, el autor parte de comprender que, “la justicia como equidad está pensada para una sociedad democrática” (Rawls, 2008, p. 69). En el entendido de una sociedad consolidada desde un sistema que está diseñado para que las personas y comunidad interactúen y cooperen entre sí, haciendo uso de sus libertades e igualdades. Para Rawls “El concepto de justicia como equidad cobra sentido bajo el presupuesto de un sistema de cooperación social dentro de un régimen democrático en donde se articulan las instituciones políticas, sociales y económicas básicas” (1996, p. 24).

Esta cooperación es necesaria para compensar o disminuir las desigualdades sociales o naturales y que ella se debe dar bajo condiciones equitativas de orden, constitucional y político. Rawls parte de concebir que hay una sociedad desigual y esto no permite el bienestar común; por tanto, las desigualdades requieren ser afrontadas a partir de su principio de diferencia, y a esa diferencia es la que se va a concebir como equidad.

Para Rawls, pensar que justicia y equidad son dos conceptos o acciones iguales, no es correcto, “podría parecer, a primera vista, que los conceptos de justicia y equidad son idénticos y que no hay razón para distinguirlos o para decir que uno es más importante que el otro. Creo que esta impresión es errónea” (Rawls, 2002, p. 129). Para el autor, la equidad es un principio asociado a la idea de igualdad, la cual es esencial en la justicia, es así como comienza definiendo que la justicia está sustentada en dos principios o ideas: “libertad individual e igualdad (p. 132).

Con respecto al primero de sus principios, Rawls expresa que “cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.” (2002, p. 73). Entre las condiciones o libertades básicas a las que se refiere el autor están: libertad de pensamiento y libertad de conciencia; libertades políticas (derecho al voto y a participar en política); la libertad e integridad física y psicológica de la persona; libertad de asociación y la libertad amparada por el imperio de la ley; es decir son todas aquellas garantías a la que las personas tienen derecho por naturaleza propia o por constitucionalidad; es decir, derechos alcanzados o ganados desde la cultura política y ciudadana.

Serán estas libertades las que posibilita a la persona el estar en situación de igualdad para enfrentar adversidades o para defender sus derechos en favor de alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas.

El segundo principio argumentado por Rawls, está relacionado con la igualdad, del cual expone:

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculados a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de la diferencia). (2002, citado por Díaz, 2017, p. 72)

Desde lo que expone el autor, se puede comprender el principio de igualdad, no como la similitud entre cargos y posiciones que una persona puede ocupar, a los cuales puede llegar como fruto de un proceso meritocrático, sino a la igualdad en los beneficios que las personas puedan percibir y que son los necesarios para la satisfacción de sus necesidades y ejercer sus libertades, lo que se espera es que estos beneficios que generan los cargos y posiciones deben ser accesibles a todos.

Este principio que se puede denominar como la *igualdad equitativa de oportunidades*, es también concebido como recompensa por servicios que contribuyan al bien común. En este caso, equidad se asocia con el criterio de compensación basado en la satisfacción de las necesidades básicas.

En otras palabras, la equidad posibilita garantizar a toda persona las libertades básicas e iguales y también generar unas condiciones sociales y legales que posibilite la igualdad equitativa de oportunidades, de tal manera que toda persona se encuentre en posibilidad de acceder a algún cargo o posición y también esté en la misma disposición de hacer uso de esos dones o de desarrollarlos, independientemente de su clase social de origen, edad, raza, género entre otros, o si existen estas desigualdades, el sistema debe actuar de manera desigual (principio de la diferencia) redundando en mayores beneficios para que este grupo de población vulnerable logre estar en igualdad de oportunidades para satisfacer sus necesidades y goce de sus libertades; una igualdad equitativa es posibilitadora de bienestar común.

Llevando este postulado teórico de Rawls al sistema educativo, y más específico a la educación superior, se parte que, para el autor, lo educativo no hace parte de las libertades básicas o necesidades primarias de toda persona, más si desde su postulado teórico se puede hacer un interesante acercamiento a la equidad educativa.

Sí, la justicia social está sustentada en principios que apoyan igual libertad y oportunidad para todos, garantizando con ello, una igual distribución de la riqueza de los bienes entre todos; acceder a la educación superior, permanecer dentro del sistema educativo, estar en capacidad de obtener los mismos resultados de aprendizaje y, con

ello, acceder a participar por ocupar cualquier cargo o posición sería posible. Lo primero, según el principio de igualdad, sería que el sistema debe estar estructurado de tal manera que posibilite a toda persona, en el momento que desee el poder hacer uso del derecho a la educación superior. Si la sociedad tiene establecido que la educación es un bien común y que éste es indispensable para el desarrollo de la persona y de la sociedad, debe trabajar por asegurar ese derecho y posibilitar a todos el tener la libertad de optar. Es decir, el sistema debe garantizar desde la constitucionalidad, las normas, las políticas públicas educativas que sea posible y accesible.

Lo segundo, es reconocer que toda persona tiene unas capacidades innatas para afrontar el mundo; pero también es cierto, que vivimos en una sociedad con desigualdades sociales, económicas, geográficas etc., desigualdades que son externas a cada persona y que, por ellas, muchas veces las personas pueden estar en desigualdades de oportunidades para desarrollarlas, lo que no permitiría estar en igualdad equitativa unos con otros.

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí. (Rawls, 1979, citado por Bolívar, 2011, p. 126)

Rawls (1979) aporta, que un sistema educativo justo, no puede excluir a las personas que no han logrado desarrollar sus capacidades al máximo, sino que su trabajo debe ser en apoyar a nivelar esas desigualdades, así ninguna persona se encuentre en condición de desventaja frente a otra. “La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad” (Rawls, 1979 citado por Bolívar, 2011, p. 123). De tal manera que toda persona esté en condiciones de participar en cargos, posiciones y obtener los beneficios que ésta condición le aporta.

En conclusión, los dos principios de la justicia de Rawls expresan valores políticos y juegan un papel en la estructura de toda sociedad democrática y equitativa. Por un lado, reconocer que en la sociedad existen desigualdades y qué son éstas las que ponen a las personas en desigualdad de oportunidades, es necesario realizar una distribución de beneficios en función de los menos aventajados, sin que ello signifique deteriorar las diferencias. Lo otro, es que toda sociedad debe trabajar por un sistema, un aparato institucional que posibilite y vele por una justicia social, que dé respuesta a las necesidades y libertades de las personas y comunidades, porque solo así podrán asumirse como seres libres e iguales.

El sistema educativo debe propender por unas políticas educativas accesible a todos, que partan desde el reconocimiento que existen situaciones de desigualdad que ponen en situación de desigualdad a las personas, y comprender que el éxito de un

proceso educativo no solo está en manos de las capacidades innatas de cada persona o de una Institución Educativa, sino que es al sistema el que hay que ajustar y proveer de los medios necesarios para garantizar una igualdad equitativa entre las personas y las comunidades.

4.5. El enfoque de las capacidades y libertades de Amartya Sen

Para comprender la propuesta del filósofo y economista indio Amartya Sen, es necesario tener presente los postulados de Rawls sobre su concepción de justicia y de los medios de cómo llegar a ella, dado que Sen los retoma como punto de partida para sus críticas y también para la construcción de su teoría sobre igualdad. Para Rawls, el medio de acercamiento a la justicia se da en la medida que toda persona tenga igualdad de posibilidades para acceder a los bienes primarios y disfrutar de los beneficios que estos otorgan. Por su parte, Sen cuestiona que más que tener la igualdad al acceso de los bienes primarios, es la posibilidad de que cada persona pueda decidir qué es lo que quiere; en otras palabras, la igualdad está presidida por la oportunidad de tener libertad para descubrir qué es lo que se necesita y qué es lo que se quiere lograr. La libertad que está pensando Sen, expresa Hernández (2007), “no es únicamente la libertad individual en su versión utilitarista, sino más bien es la libertad individual y la libertad de los otros” (p. 3).

Para un acercamiento a la teoría de Sen y comprender desde ella el concepto o principio de equidad y cómo ésta se puede relacionar con la equidad educativa, se retoma sus postulados expuestos en, *¿Igualdad de qué?* (Sen, 1979), *el nuevo examen sobre desigualdades* (1995) y *capacidad y bienestar* (1998).

“¿Igualdad de qué?” es el cuestionamiento que realiza Sen, en crítica al sentido de la igualdad en utilidades propuesto por el utilitarismo, la igualdad total útil y el sentido rawlsiano de igualdad (1995, p. 353). Sen, por su parte, afirma, que “la idea de la igualdad se enfrenta con dos tipos diferentes de diversidad, la primera relacionada con la básica heterogeneidad de los seres humanos y la segunda desde la multiplicidad de variables desde donde se puede juzgar la igualdad” (p. 13).

Ambos puntos de vistos tan heterogéneos, que no pueden generar una sola respuesta, sino que, al contrario, genera muchas más preguntas en busca de simplificar o concretizar a qué igualdad se está haciendo referencia. Para Sen, la igualdad no se debe totalizar, sino que debe ser concebida o evaluada desde una de sus tantas variables.

Cuando el autor menciona que hay que tener en cuenta la diversidad, haciendo referencia primero a una diversidad desde la básica heterogeneidad de los humanos, se está refiriendo a todas las características personales (sexo, edad, lugar de nacimiento, nivel capacidad física y mental), como también aquellas características y circunstancias exteriores como las diferencias de ambiente natural y social, que van a incidir de manera directa en la comprensión de las condiciones de igualdad o de desigualdad que experimenta una persona o comunidad y que afecta su bienestar.

La segunda variable, de la diversidad que menciona Sen tiene que ver con la multiplicidad o pluralidad de variables desde donde se pueda analizar la igualdad. Estas variables pueden estar relacionadas con factores sociales, culturales, geográficos, económicos, es así que cuando se quiera hablar de igualdad es necesario detallar desde cuál de éstas variables específicas se está haciendo referencia, “este problema de elección de un ámbito evaluativo (es decir la elección de variables focales relevantes) resulta crucial para poder analizar la desigualdad” (1995, p. 33), es así como Sen va a expresar que “igualdad se define, implícitamente como igualdad en un ámbito determinado” (p. 27). Asimismo, expone que exigir igualdad en una variable va a significar que se genere desigualdad en otros aspectos.

Siguiendo la propuesta de Sen, un ejemplo de lo expuesto desde el campo de la educación, son las políticas públicas educativas en las cuales podemos encontrar una puesta colectiva hacia trabajar por el fomento al acceso a la educación superior - ES, queriendo lograrlo, se implementan programas y acciones que permitan lograr mejores resultados en acceso.

Algunos de estos programas están orientados a generar facilidades de financiación para personas de más bajos recursos. Por ejemplo, en Colombia, desde año 2014, se implementó el programa Ser Pilo Paga, el cual posibilita el acceso a un grupo personas de menores recursos económicos y deben cumplir con otros requisitos que impone el Estado para acceder a este beneficio de financiación. El programa cubre el costo de la matrícula en una de las IES acreditadas como de alta calidad del país, que por lo general son universidades privadas. El compromiso del estudiante debe ser no desertar del sistema educativo y terminar su carrera; requisitos para que el crédito financiero sea condonado (MEN, 2016). El programa da al año acceso a la ES de calidad a un grupo de jóvenes de bajos recursos económicos, les posibilita estudiar en una universidad donde asisten otros jóvenes de estrato económico 5 y 6, y cubrir semestralmente el pago de la matrícula que tiene un valor que oscila entre los 3 mil a los 6 mil dólares.

A este grupo de personas el programa Ser Pilo Paga le posibilita la igualdad de acceso, más ésta igualdad del acceso no significa igualdad en otras circunstancias, como el garantizar que tendrán igualdad de resultados de aprendizaje, o igualdad en la posibilidad de adquirir materiales para su estudio, o de sostenimiento, o igualdad de adquisición para consumir cualquier alimento dentro de los espacios y restaurantes donde se alimentan los otros estudiantes.

El ejemplo permite ilustrar lo propuesto por Sen (1995), se aplica acciones para generar una igualdad en un ámbito específico, en ese caso el acceso a la ES, más las variables relacionadas con los aspectos económicos, sociales, personales no se intervienen y finalmente son las que inciden en otra realidad. La igualdad de un espacio es acompañada por grandes desigualdades en otros.

Ahora, en cuanto al tema de equidad, Sen (1979) presenta una nueva manera de definirla. Según él mismo afirma, su visión puede entenderse como una extensión de la idea de justicia de Rawls. Sen parte del problema que implica usar a los “bienes primarios” como base de información, porque, aunque estos bienes primarios puedan ser igualados para todas las personas, esta situación no garantiza que las desigualdades y desventajas queden también eliminadas. En cuanto a esta diferencia de opinión expresa:

Rawls deja de lado algunas consideraciones de gran importancia para la evaluación sustantiva de la igualdad, así como de la eficiencia... Nuestra diferencia de opinión nace de mi insistencia en la diversidad humana. Dos personas que tengan el mismo haz de bienes primarios pueden gozar de muy diferentes libertades de perseguir sus respectivas concepciones de lo que es bueno. (Sen, 1979, p. 21)

Los seres humanos entre sí son diferentes, ésta diferencia y diversidad abre un amplio abanico de posibilidades de lo que el ser humano puede lograr o ser capaz de hacer con los mismos bienes primarios para satisfacer sus necesidades; es así que Sen (citado por Bandrés, 1994) expone que “la verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades”.

Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan para elegir su modo de vida u otro, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente. Así, Sen eligió el término capacidades para “representar las distintas combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser; los distintos funcionamientos que se pueden lograr” (Urquijo, 2014, p. 30). Es decir, los funcionamientos o capacidades son las distintas formas que tiene o hace uso una persona para acceder y aprovechar las oportunidades para hacer frente a la vida.

El foco de la propuesta de Sen se centra en las libertades que generan los bienes y no los bienes en sí mismos. Esta reflexión trasladándola al campo de la educación significaría que la equidad educativa, es tratar de generar o propiciar el desarrollo de las capacidades en los estudiantes, “para funcionar como una persona autónoma y libre en la sociedad” (Briceño, 2011) y no en buscar la igualdad de oportunidades. Más importante que el logro de los fines, son los medios y el proceso para alcanzarlos.

Para concluir, Sen (1998), desde el enfoque de las capacidades, plantea que el trabajo del sistema educativo y de las universidades debe estar enfocado a dos elementos en especial: uno, al logro en igualdad de oportunidades, no solo pensado desde el acceso, sino en el buscar el logro de la igualdad en los resultados educativos y un segundo, dar prioridad en dar oportunidades educativas entre los distintos grupos sociales, acceso a los hijos de los pobres, lo cual va posibilitar igualar las oportunidades de desarrollar las capacidades que necesita una persona para aprovechar la oportunidad de acceder a la educación superior.

4.6. Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades

La propuesta de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum sobre el enfoque de las capacidades, parte de preguntarse sobre los significados de “calidad de vida” y “desarrollo” desde este contexto tan global y cambiante, pero sobre todo lo hace a partir de la propuesta del PIB, el cual expone que la calidad de vida de las personas o de un país mejora solo cuando hay un crecimiento económico (2007, p. 13).

Es desde el anterior punto de vista que Nussbaum hace su planteamiento, poniendo de ejemplo a aquellos países, que teniendo altos índices de crecimiento en producción y por tanto económico, también presentan un alto índice de desigualdades en varios aspectos y como consecuencia de ello, muchos de sus habitantes no gozan de esos frutos o de la bonanza económica de su país, viven en condición de pobreza y con limitaciones para alcanzar una calidad de vida acorde a las necesidades que se tienen. Ante ésta situación, plantea la siguiente pregunta ¿qué oportunidades tienen verdaderamente estas personas a su disposición para hacer o ser lo que puedan?, para Nussbaum mejorar la calidad de vida de las personas exige decisiones políticas inteligentes partiendo de la “teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana” (Nussbaum, 2007, p. 83). Estos derechos son los que posibilitarían el camino hacia una justicia social y el bienestar individual.

Ahora, ¿cómo saber que tan lejos o cerca se está de esa justicia y bienestar social?, para la autora, el termómetro o parámetro que permite conocer qué tan cerca o lejos se está de un bienestar y de una justicia social, es ver que los seres humanos logran vivir dignamente

La auténtica riqueza o progreso de un país sólo puede plantearse centrando la mirada en el bienestar que poseen los individuos concretos de dicho Estado, revisando si existe justicia social, si todos y cada uno de los sujetos gozan de unos mínimos de calidad de vida, si no se limitan a sobrevivir, sino que disfrutan de lo que podríamos llamar una vida decente. (Nussbaum, 2012, p. 79)

Nussbaum (2007) conecta vida decente o digna con el concepto de capacidades, “para que una vida sea considerada acorde a la dignidad es necesario que ese ser vivo desarrolle sus capacidades básicas y éstas están unidas a la capacidad de ser agente conforme al alcance propio de cada especie” (p. 84). Es importante tener presente que, para la autora, las capacidades son lo que es capaz de hacer y de ser una persona y lo segundo, que la igualdad y la justicia no solo deben enfocarse en las personas, sino que éstas igualdades deben ir más allá, deben extenderse a todos los seres humanos, entre ellos, a los animales, porque también son sujetos de derecho. Las capacidades entonces, son como los requisitos mínimos y básicos a lo que debe acceder y adquirir todo ser humano para una existencia digna y éstos a su vez, formarían parte de una teoría mínima de la justicia social (Nussbaum, 2012, citada por Guichot, 2015).

Ahora, es importante hablar de éstas capacidades, dado que éstas no son algo con lo que nace el ser humano, como si fuera filogenético, algo ya concebido, no es

así, para Nussbaum “las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (2012, p. 40). Es decir, que es gracias a la suma de capacidades, unas de orden personal y otras más de carácter contextual, lo que le posibilita a cada persona la capacidad de elegir y de actuar en una situación política, social y económica concreta. A ésta suma de capacidades internas y externas, la autora las va a denominar como capacidades combinadas, las cuales es responsabilidad del Estado que las personas puedan desarrollarlas. El Estado para ello, en primer lugar, debe velar y disponer de los recursos necesarios que posibilite que las capacidades internas logren desarrollarse, lo otro que también es relevante y que requiere de igual atención, es el desarrollo y disponibilidad de las capacidades externas.

Para comprender esto de las capacidades combinadas, la autora nos aporta algunos ejemplos, uno de ellos es el hecho que muchas personas pueden tener bien desarrolladas la capacidad interna para participar en política, más no tienen la capacidad combinada para hacerlo, porque pueden ser inmigrantes sin derechos legales; la persona ha desarrollado la capacidad interna que le posibilita comprender, analizar, tener posturas críticas etc., pero no tiene el derecho o la posibilidad de participar y votar porque no tiene título de ciudadano en ese país o, también puede suceder la situación contraria, la persona que vive en un entorno político y social que le brinda todas las garantías, pero ésta no ha desarrollado la habilidad comunicativa para ejercerlo. A de ser tarea del Estado procurar que las personas desarrollen sus capacidades para que sean capaces de llevar una vida digna, así mismo es también su tarea, el gestionar lo necesario en cuanto lo social, político y económico para que todos logren un nivel superior al mínimo de las capacidades que necesitan.

Nussbaum propone una lista de las capacidades que parece razonable suponer que componen las condiciones mínimas para llevar una vida digna, pero con carácter universal, estas son: la vida misma; la salud física; la integridad corporal; los sentidos, imaginación y pensamiento; las emociones; la razón práctica; la afiliación; la relación con otras especies; el juego y el control sobre el propio entorno. Son 10 capacidades, ante las cuales la misma autora menciona dos elementos a tener presente, el primero, la lista antes citada es el resultado de discusiones que tuvieron lugar en la India y en otros lugares, “en este sentido, la lista sigue estando abierta y humilde” (2012, p. 55), es decir, la lista de acuerdo a los contextos y a las necesidades de los mismos, puede requerir incluir otras capacidades. Lo segundo, todas las capacidades son fundamentalmente importantes y todas tienen calidades distintas, el objeto no es producir políticas o fortalecer unas más que otras, la dignidad humana exige que todas las personas estén por encima del umbral mínimo en todas estas capacidades.

La propuesta convoca a que la sociedad tiene el deber de velar y de luchar para que las personas alcancen todas las capacidades de la lista, porque estas garantizan el ejercicio de la libertad humana. Todas las personas deberían tener la posibilidad de desarrollar todo el espectro de capacidades humanas, hasta el nivel que permita su

condición y disfrutar de tanta libertad e independencia como sea posible (Nussbaum, 2007, p. 221).

En el enfoque de las capacidades, la educación tiene un papel bastante importante en el desarrollo de éstas, la educación es una condición, un medio necesario para llevar a cabo dicha capacidad, porque tener la capacidad no sólo implica tener la posibilidad de realización, también incluye contar con las condiciones necesarias para ejecutar dicha capacidad. Para Nussbaum (2007), la educación debe promover sentimientos y actitudes morales y éticas que fortalezcan los motivos que nos lleva a unirnos con otros seres humanos, a sentir y sentirnos respeto, en esa medida reconocernos como sujetos libres, capaces de elegir. El sistema educativo debe formar para el ejercicio de la libertad humana. La educación juega un papel tan primordial que la autora expresa:

La educación es un factor tan capital a la hora de abrir las puertas de una amplia diversidad de capacidades adultas que convertirla en obligatoria durante la infancia es una medida justificada por la espectacular expansión de capacidades que propicia en momentos posteriores de la vida. (Nussbaum, 2007, p. 185)

Nussbaum (2015), mira a la educación como el espacio donde se promueve el desarrollo de capacidades en las personas para "la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad", exponiendo que la educación no debe centrarse en ser el medio de formar personas para la producción como indicador de calidad de vida, e invita a salir de la idea del modelo económico del PIB y no seguir *en la idea de una educación que produzca lucro, se debe avanzar hacia una educación para una ciudadanía más incluyente, que aporta para que cada sujeto construya su propio pensamiento, reflexivo y crítico, con voz, con capacidad de ejercer su libertad*. Dice además la autora, si la sociedad desea formar personas con oportunidades para "la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad", debe garantizar en las personas el desarrollo de:

La capacidad de deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, para examinar, reflexionar, discutir, y debatir, sin deferir de la tradición ni de la autoridad; la capacidad de pensar en el bien de la nación como un todo, no sólo del propio grupo local, y para ver la propia nación, a su vez, como parte de un orden mundial complicado en el que problemas de muchos tipos requieren de una deliberación transnacional inteligente para su resolución; la capacidad de preocuparse por la vida de otros, de imaginar lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias de uno de sus conciudadanos, de muchos tipos, y para la gente fuera de su propia nación. (Nussbaum, 2015)

La propuesta de Nussbaum apunta a que la educación debe estar al servicio de las personas, de una sociedad justa e igualitaria, para ello, como ya se mencionó, el sistema educativo debe promover en el estudiante la práctica hacia la reflexión crítica,

que le “posibilite la ruptura con la comodidad de las verdades aseguradas, sería importante mostrar a los estudiantes lo estrechas y limitadas que pueden ser sus propias perspectivas... las capacidades de deliberación, de argumentación deben ser aprendidas” (Nussbaum, 2017, p. 70).

Por ello, el sistema educativo debe asegurar que el estudiante adquiera las herramientas o capacidades mínimas necesarias para que pueda desarrollar esta capacidad combinada y otras capacidades necesarias para ejercer sus derechos y satisfacer sus necesidades, y de esa manera poder brindarse una vida digna y también ser gestor de nuevas oportunidades para que otros también tengan posibilidad de desarrollar sus capacidades en favor de una mejor calidad de vida y el desarrollo de la sociedad.

En pocas palabras, el Estado debe garantizar unas políticas públicas educativas para una educación con equidad, que promuevan y posibiliten que toda persona pueda desarrollar sus capacidades. Hay que resaltar que las capacidades básicas que requiere haber desarrollado las personas no es asunto de meritocracia, no se puede seguir concediendo un mejor trato a las personas dotadas de mayores capacidades innatas, sino, lo contrario, se debe prevalecer que las políticas públicas apunten a favorecer a quienes más ayuda necesitan para alcanzar un poco más del umbral o nivel mínimo de las capacidades combinadas que necesitan para poder elegir y actuar en favor de una mejor calidad de vida que posibilite bienestar individual y social.

4.7. Acciones afirmativas como estrategia de compensación ante la inequidad social

Se debe reconocer que la pobreza, la desigualdad social, económica, política y educativa es un problema global que trasciende las fronteras locales y nacionales y que por tanto requiere alianzas y respuestas globales (Begné, 2011). En este sentido, hablar de equidad como eje articulador entre las respuestas que demanda el contexto desde sus distintas problemáticas y la búsqueda de propuestas que aporten a la transformación social, no es una tarea que de entrada se presente fácil.

Ahora, para tratar el tema de las acciones afirmativas, solo es posible comprenderlas desde la concepción de equidad y, por tanto, desde el concepto de justicia. Ya en los anteriores apartados se abordó desde tres autores la comprensión de la equidad como principio de la justicia, ahora se dará continuidad a esta reflexión desde las acciones afirmativas como mecanismos o estrategias de esa deseada equidad que posibilita que toda persona o grupo este en igualdad de oportunidades.

Lo otro es si se parte que la equidad busca la igualdad de oportunidades, no se puede olvidar a Sen, quien expone que, si bien no existe una sola concepción de igualdad, porque el principio o ideal de igualdad es definido de distintas maneras, y aunque esta idea supone siempre un elemento común, lo real es cuando se habla de este tema no podemos dar por entendido que todos entendemos lo mismo. Se hace

necesario, nos dice el autor, que antes de preguntarnos si somos iguales o no; o si deberíamos serlo, lo más adecuado es preguntar, ¿igualdad de qué? (Sen, 1996).

Entonces, ¿qué igualdad se busca con las acciones afirmativas? Primero, para entrar en el tema, es necesario partir que el término acciones afirmativas es acuñado en la práctica política, pero, sobre todo, en la legislativa, y hace referencia al mecanismo que se aplicó en Estados Unidos sobre la discriminación racial y laboral. Inicialmente, ha sido desde ahí, que esta discusión y práctica se ha ido extendiendo a otros países. Rodríguez (2017) en su artículo “Tratamiento preferencial e igualdad: el concepto de Acción afirmativa”, hace mención que la primera referencia pública de la práctica de acción afirmativa se remite a 1953, cuando el estado norteamericano por medio de la sentencia del “Comité sobre Tratamiento preferencial e igualdad de cumplimiento de contratos” del Presidente Harry Truman urgió a la Administración a “actuar positiva y afirmativamente para aplicar la política de no discriminación en... los servicios de empleo”, solicitud que se realizó en respuesta a la lucha contra la discriminación, en tal medida que el requerimiento explícito fue ejecutar acciones o políticas preferenciales que favorecieran la diferenciación en el trato, con el objetivo de reducir los fenómenos discriminatorios hacia cierto grupo poblacional, en específico para este caso la población afroamericana.

Otro caso más concreto que cita Rodríguez (2017), donde se hace uso explícito del concepto “Acción afirmativa es lo expuesto por el Presidente J. F. Kennedy en el decreto presidencial 10925 de 1961, en el cual,

El contratante aplicara *acción afirmativa* para garantizar que los solicitantes sean empleados y para que los empleados sean tratados, mientras estén empleados, sin referencias a su raza, credo, color u origen nacional. Dicha acción debe comprender, aunque no estar limitada, a lo siguiente: empleo, promociones, destitución o traslado, reclutamiento o publicidad de reclutamiento, despidos o terminación, rangos de pago u otras formas de compensación, así como para la selección para la capacitación, incluyendo el aprendizaje. (Kennedy, 1961, citado por Rodríguez, 2017)

Un primer paso a la definición del concepto de acciones afirmativas es su origen, el cual nos muestra que nació como una estrategia de la lucha contra la discriminación, en el ejercicio de los derechos y en forma indirecta, pero bastante explícita. Enseña una concepción de justicia fundada en la búsqueda de una igualdad de oportunidades e igualdad de trato para todos ante la discriminación que enfrentan algunos grupos sociales.

También en la revisión sobre el tema, se encuentra que estos mecanismos o estrategias que fomentan la equidad, recibe otras denominaciones como son “acciones positivas”; “Discriminación positiva”; “Discriminación inversa”. En cuanto al término acciones positivas, se identifica como un término usado en el derecho de Reino Unido (Herron, 2010) y también en el derecho europeo, este término ha estado vinculado de

manera más directa a las desigualdades de trato que afectan a las mujeres; mientras que acción afirmativa, término norteamericano, está ligado en su origen a la discriminación racial (Barrère, 2012); los términos discriminación positiva y discriminación inversa, son dos connotaciones que denotan de entrada negatividad y se utilizan para “designar medidas de acción positiva tachadas de inconstitucionales ante demanda de individuos que no pertenecen al grupo o grupos cuya igualdad se destina la acción positiva” (Barrère, 2003). El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de Naciones Unidas, recomienda no hacer uso de tales términos para referirse a las acciones afirmativas en la medida que se presenta “contradictorio en el contexto de las normas internacionales de derechos humanos”, que “debe evitarse” (CERD, 2009, p. 4).

No se desea ahondar en la diferencia o alcance de cada término, solo se quiere, antes de abordar el significado de acciones afirmativas, mostrar que existen otras formas de nombrar situaciones, mecanismos o medios provisionales que posibilitan garantizar la igualdad de oportunidades entre las personas. Para efectos de esta investigación se asume el término de “acciones afirmativas”.

De entrada, el concepto de acciones afirmativas se presenta como un concepto polisémico y divisivo porque aún genera debate político y académico en su definición y alcance. A continuación, algunas definiciones:

Tabla 15. Definiciones de acción afirmativa

| Autor | Definición |
|------------------|---|
| Nagel, (2003) | La acción afirmativa es “claramente una política orientada a tratar con las consecuencias injustas de una historia injusta” (p. 82). |
| UN, (2002) | “la acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad” (pár.6). |
| Williams, (2006) | Las acciones afirmativas son una medida política para enfrentar los problemas de discriminación. |
| Sowell, (2005) | Las acciones afirmativas como mecanismo equiparador de las desigualdades sociales y de los espacios democráticos para grupos desaventajados (p. 47) |
| Durango, (2016) | Comprende todas las acciones utilizadas por los poderes públicos y aquellas provenientes de los inputs que ejercen los individuos en la esfera pública tendientes a lograr políticas públicas, prácticas equiparadoras y restablecedoras de los derechos fundamentales para grupos excluidos y discriminados como los afroamericanos, mujeres, indígenas, personas en situación de discapacidad, entre otros. (p. 18) |

Sobre estas definiciones, se puede decir que las acciones afirmativas son un conjunto de mecanismos de origen político, orientadas a posibilitar a ciertos grupos sociales en desventaja y exclusión un tratamiento diferencial con fines compensatorios y equiparadores ante la desigualdad que generan situaciones sociales, geográficas, económicas y culturales. Las acciones afirmativas buscan ser un medio de acceso a los

derechos fundamentales, se cimientan en la justicia y su propósito último es la igualdad real de oportunidades para toda persona.

De acuerdo con el Relator Especial Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos (Bossuyt, 2002), muestra que las justificaciones que podrían dar los Estados para hacer uso de acciones afirmativas está sobre el “enderezar o reparar injusticias históricas” y la de “reparar la discriminación social/estructural” (párr.17 y 18).

El relator de la subcomisión deja explícito que la acción afirmativa está orientada a subsanar situaciones que impiden que miembros de un grupo alcancen una igualdad en ciertos espacios (empleo, acceso a la educación, participación política de la mujer, al trato etc.), resaltando que la definición de la acción afirmativa no se limita solo a subsanar injusticias históricas y con ello va más allá de lo propuesto por Nagel (1981), de buscar el orden de la sociedad y revertir la injusticia histórica que dichos grupos han padecido; sino también está abierta ante situaciones de exclusión y vulnerabilidad por disparidades educativas, económicas, sociales, políticas, culturales, etc.

Las acciones afirmativas buscan igualdad de oportunidades e igualdad de trato para ciertos grupos sociales, ante situaciones concretas que han sido previamente identificadas. Tienen un carácter temporal y no tienen vocación de permanencia, tal cual como es expuesta por el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD, 2009), las acciones afirmativas no tienen vocación de permanencia, solo podrán ser legítimamente usadas hasta el momento en que su contribución a la superación de las situaciones de injusticia histórica o discriminación se hayan cumplido. “las medidas deben dejar de aplicarse cuando se hayan alcanzado de manera sostenible los objetivos para los cuales se aplicaron, o sea los objetivos de igualdad” (párr. 27).

4.7.1. Las acciones afirmativas en la educación superior.

El tema de las acciones afirmativas dentro de campo educativo, se viene aplicando como una estrategia de compensación, principalmente al problema de potenciar la igualdad de oportunidades al acceso a la ES. Este tema se abordó en el capítulo de calidad, en el que se mencionó que desde hace varias décadas atrás las políticas educativas han estado concentradas en las estrategias y acciones que potencian el ingreso y la cobertura. De su implementación se tienen avances significativos, pero también se ha visto que el tema de aplicación de acciones afirmativas en favor de la igualdad en la educación superior debe superar las estrategias de ingreso, también es necesario pensar en igualdad de resultados (CERD, 2009, parr.11). Tema que se abordará en mayor detalle en el aparte siguiente.

Por ahora, es conocido que en varios países se vienen aplicando acciones afirmativas para favorecer a grupos minoritarios en la igualdad de oportunidades para el proceso de selección y admisión, en su aplicación muchas personas pertenecientes a

grupos minoritarios se han visto favorecidas, teniendo la oportunidad de poder hacer uso de su derecho al acceso a la formación de nivel superior y a titularse como profesionales, vía importante para el acceso también a otros derechos, entre ellos el trabajo.

La aplicación de las acciones afirmativas como estrategias de compensación para la admisión a la ES han estado dirigidas a mitigar las diferencias de origen de las personas (sexo, factor económico, social, geográfico, cultural, etc.) que se convierten en desigualdad de oportunidades para el acceso a la ES. Estas acciones afirmativas contemplan en su aplicación tres principios: compensación, diversificación y corrección que las posicionan como una política social (Tierney, 1997).

Tabla 16. principios de la acción afirmativa

| Principio | Característica |
|------------------|--|
| Compensación | Compensar a las minorías por actos pasados de discriminación en los procesos de admisión. |
| Diversificación | “Fomentar un ambiente de diversidad racial y académica, basándose en la idea de que al promover un ambiente más diverso habrá una mejor interacción entre estudiantes, profesores y la comunidad que les rodea” (Celis-Giraldo, p. 111). |
| Corrección | Para que los procesos de admisión se lleven correctamente, estos deben ser planeados y acompañados. Se recomienda tener un plan que incluya una serie de objetivos que eliminen cualquier tipo de ambigüedad que produzca matices de discriminación. |

Fuente: Elaborado a partir de Tierney, 1997

Las acciones afirmativas en el proceso de acceso a la ES no van en contravía o intentan revocar los procesos de selección que tienen dispuestos las instituciones, sino que promueven en su aplicación el reconocimiento de la existencia de desigualdades sociales y, con ello, hacer conciencia de las desventajas de entrada a las que pueden verse expuestas un grupo de personas ante los procesos meritocráticos que se promueven en los procesos selección para la universidad.

Es conocido que estos procesos de selección se definen bajo un procedimiento estandarizado con el objeto de identificar aquellas personas que tienen las capacidades y competencias necesarias para asumir un proceso formativo superior; la medición se define sobre una escala de valoración numérica, donde las personas que obtengan mayor puntaje en una serie de características se identifican como “las más aptas” para el ingreso y con “mayores posibilidades de éxito” (OREALC/UNESCO, 2007). Las acciones afirmativas no intentan crear controversia ante la meritocracia, más si quieren resaltar los problemas de discriminación y de desigualdad que hay en la sociedad y en cómo estos procedimientos, pueden ser medios de exclusión e inequidad social.

Celis-Giraldo (2009), expone que la justicia necesita de equidad para corregir si es necesario las leyes y aportar al orden social.

Las acciones afirmativas ofrecen dos beneficios a la sociedad: ventajas directas hacia los individuos y grupos beneficiados por la apertura de oportunidades que históricamente les han sido negadas; además, la sociedad entera se beneficia de manera indirecta pues las acciones afirmativas colaboran en la construcción de una sociedad más igualitaria. (p. 109)

Las acciones afirmativas son un medio que permiten la compensación y el equiparamiento para condiciones de desigualdad en el sistema educativo, favoreciendo que las personas accedan a sus derechos, decidan sobre su bienestar y, como sociedad, nos acerquemos a una sociedad más justa e igualitaria para todos.

4.8. La equidad en el discurso de la calidad de la ES a distancia

Para el abordaje del tema de la calidad en la educación superior a distancia, a lo largo del documento se ha venido mencionando que se asume desde las orientaciones de la UNESCO en el marco de una Educación para Todos, el abordaje de la calidad y equidad en la educación se toma desde las orientaciones que se tiene en los documentos de Dakar (Peppler-Barry & Fiske, 2000) e Incheon (UNESCO, 2016) lo que nos posibilita resaltar o tener presente varios desafíos, entre ellos se resalta:

- Una educación para todos y con la propuesta que debe ser a lo largo de toda la vida.
- Una educación con enfoque de derechos, fundamentada en el principio a la no discriminación. Los principios básicos que orientan a la educación deben ser los mismos para toda persona, independiente de cuál sea su origen y condición, pero también teniendo en cuenta algunos derechos diferenciados para ciertos grupos minoritarios o en situación de vulnerabilidad.
- Una educación ideada desde una concepción transformadora al servicio de la vida personal como del desarrollo social.
- Una educación con enfoque humanística y crítica, basada en derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la diversidad, la responsabilidad y el desarrollo social.
- Una educación inclusiva y equitativa trabajando por eliminar toda forma de exclusión y marginación de la persona.
- Una educación de calidad, siempre con miras a la mejora continua y en tendencia a la búsqueda de mejores resultados de aprendizaje.

Estos seis desafíos marcan una ruta bastante interesante de camino desde donde enfocar la propuesta de construcción de criterios de calidad, en la cual no solo hay que resaltar los valores agregados de la EAD, sino también el aporte a la educación y al desarrollo social que se está haciendo desde los programas e IES a distancia.

De entrada, hay que partir del principio de equidad, el cual para Aristóteles (2010) lo define como “la naturaleza misma de la equidad es la rectificación de la ley

en cuanto se muestra insuficiente por su carácter universal”; es decir, para este pensador, la equidad y la justicia son conceptos equiparables en la medida que la equidad permite corregir aquello que, en la ley, debido a su universalidad, podría estar sujeto al error. Esto lleva a mirar que la ley en ciertas circunstancias (realidad social, cultural, histórica, situaciones de origen, sexo etc.) deberá ser adaptada a fin de servir a un fin más alto, como es la justicia. La equidad se concibe como la igualdad de oportunidades, igualdad de condiciones, igualdad de desarrollo y ejercicio de capacidades, pero como se ha mencionado en otros apartes, esta igualdad no es posible sin una igualdad del ejercicio de los derechos por toda persona.

Equidad en la educación será entendida como toda política o acción que lleve a favorecer a quienes más ayuda necesitan, para poder hacer uso de su derecho a la educación y a los otros derechos, que por su condición de persona es merecedora. Una educación con equidad debe asegurar que el estudiante adquiera las herramientas o capacidades mínimas y necesarias para que él pueda hacer uso de ellas y de otras capacidades que le posibiliten el satisfacer sus necesidades, el tener y sentirse en igualdad de aprovechar las oportunidades.

Solo una persona que se sienta desde la diferencia en igualdad, tendrá el poder de hacer uso de sus derechos y estará en posibilidad de desarrollar sus capacidades en favor de una mejor calidad de vida, de concebirse en corresponsabilidad por el desarrollo social y por aportar a la consolidación de una sociedad justa.

¿Cómo ver o aplicar esa calidad con equidad? El imperativo actual es que todo sistema educativo debe asegurar la equidad desde una triple dimensión: en el acceso a la educación; en el progreso de aprendizaje, en los resultados de aprendizaje, lo que va a posibilitar aprendizajes equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (Blanco, y otros, 2007), pero al hablar esta educación de calidad desde una concepción humanista y con un enfoque de derechos, se está partiendo entonces, de una educación centrada en formar al estudiante con capacidad de asumirse como sujeto-agente, empoderado de su bienestar y consiente de la necesidad de aportar al cambio social. Esto marca que la educación también es mirada en la calidad desde el aporte al impacto social que realiza ella como institución como el aporte de sus egresados en sociedad.

4.8.1. Dimensiones de equidad en la educación.

Retomando el documento Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos (Blanco, y otros, 2007), se caracteriza cada dimensión de equidad en la educación.

- *Equidad en el acceso.* El desarrollo de las capacidades en cada persona no solo depende de su deseo o naturaleza filogenética, sino que en su proceso también intervienen las características del entorno en que habita cada persona. Los procesos de desarrollo y aprendizaje son de naturaleza interactiva. Blanco (2006) expone que los estudiantes que están expuestos a ambientes

desfavorecidos, aun teniendo las capacidades y realizando el esfuerzo, siempre estarían en situación de desventaja si no se les ofrecen recursos y apoyos adicionales.

Lo anterior muestra, que el acceso a la educación superior no es suficiente para generar igualdad con el solo hecho de brindar oportunidades (Sen, 1998), es necesario generar condiciones para que éstas oportunidades sean aprovechadas por cualquier persona. No basta con la igualdad de acceso, se debe avanzar hacia la igualdad de condiciones, con los medios y capacidades necesarias toda persona podrá estar en condición de participar, aprender y desarrollarse plenamente, alcanzar mejores resultados y ejercer su derecho de aprender (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

La esencia de la EAD consiste en brindar oportunidades de acceso y aprendizaje a toda persona, por ello se declara como una modalidad de frontera. Frontera no solo porque la modalidad en la que se desarrolla el proceso formativo favorece el acceso a personas que habitan en lugares de periferia; sino que frontera, hace también alusión a la preferencia por el acceso a la educación a personas pertenecientes a grupos minoritarios, a mujeres cabeza de hogar, a personas de áreas rurales, etc. También frontera se comprende como el espacio para el diálogo de los saberes, de las culturas y de las religiones.

Así que hablar de equidad en el acceso hace referencia a garantizar las políticas públicas, los mecanismos, estrategias y recursos que cada quien necesita para cumplir el proceso de admisión (desde lo común y lo diverso). El sistema educativo debe posibilitar acciones y mecanismos que permitan el reconocimiento de las condiciones particulares de los individuos (factores sociales, culturales, económicas, geográficas, educativos, etc.) y en este sentido dar un tratamiento diferenciado, con ello, favoreciendo el aprovechamiento de las oportunidades educativas y el acceso a la educación superior.

- *Equidad en el progreso.* La atención en la diversidad es clave en la calidad de la educación. Asegurar que todos los estudiantes aprendan lo que deben aprender, solo es posible con los ajustes pedagógicos y didácticos necesarios y específicos para los diferentes grupos poblacionales. La equidad está en prestar más ayuda a quién más lo necesita, una educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad

Una educación equitativa, es aquella que ofrece un trato diferenciado, pero no discriminatorio, respecto a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr aprendizajes equiparables. Como afirma Lasch (1996), mientras que todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir las competencias, la teórica igualdad de derechos no conferiría dignidad a las personas. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

La equidad en el progreso de aprendizaje requiere de consolidar políticas y propuestas académicas con flexibilidad curricular, accesibles e inclusivas, abiertas al enriquecimiento de los procesos formativos, ajustadas a las necesidades de aprendizaje de grupos diferenciales o con restricciones asociadas a su condición de origen. Los procesos formativos necesitan reconocer y ajustarse a los diferentes intereses, ritmos y niveles de competencias de los estudiantes.

De otro lado, las políticas y acciones favorecedoras de la equidad en el progreso del aprendizaje, harán referencia al avance de los estudiantes en el aprendizaje, a las prácticas pedagógicas, a métodos, estrategias, a los recursos utilizados que respondan en su diseño a la diversidad de los individuos y que promuevan un aprendizaje contextualizado. Serán también las condiciones para que todos los estudiantes, sin distinción de su origen social, cultural o la zona geográfica en que habiten, les posibiliten el alcancen de aprendizajes equiparables.

- *Equidad en el resultado de aprendizaje.* La equidad en los resultados, hace referencia al deseo a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades. Es decir, que las diferencias en los resultados no reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionen sus opciones de futuro (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Desde una equidad educativa se espera que todos los estudiantes no solo estén en condiciones de desarrollar las mismas capacidades, sino que también tengan y estén en la capacidad de hacer uso de ellas para combinar o desarrollar nuevas, que se ajusten a los contextos, a las culturales, a las necesidades sociales y económicas.

Se podrán definir los resultados del aprendizaje de los estudiantes en términos de valores, conocimientos, competencias, habilidades; actitudes que un estudiante ha alcanzado al final del proceso formativo, que le posibilite herramientas para aportar como persona y profesional, desde perspectivas multidisciplinares y de manera intercultural en un mundo en cambio permanente.

La igualdad de oportunidades está en el hecho que cada estudiante pueda apropiarse de esas capacidades adquiridas en su proceso formativo para hacer uso de ellas en su desarrollo como persona y como sujeto agente promotor y corresponsable del cambio social.

- *Impacto social.* Esta dimensión de impacto social, de manera explícita en el documento, no se encuentra delimitada dentro de lo considerado como dimensiones de la equidad en la educación; mas sí el documento la contempla, al abordar el tema de calidad educativa. Esta cuarta dimensión se consolida como respuesta al cumplimiento de la relevancia y pertenencia de la educación, porque responde a la finalidad del por qué y el para qué de la educación para las personas y para el conjunto de la sociedad.

Considerar que la equidad en la educación también debe estar ligada al impacto social, se fundamenta en que, la educación tiene un papel relevante en tanto proyecto social y político en un momento histórico, desde y para un contexto específico.

La principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, por lo que ésta es relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en las diferentes actividades de la sociedad, afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno, y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. (OREALC/UNESCO Santiago, 2007)

Si desde el inicio, toda IES contempla que la educación debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los diversos contextos sociales y culturales, ese adaptarse implica una opción por una educación diversa, incluyente y diferenciada que se debe transversalizar en todo el proceso formativo, garantizando así el derecho a la educación para todos.

La dimensión de equidad en el impacto social de una IES o programa se podrá evaluar en función de la huella o aporte de sus egresados y del programa en los contextos donde se relacionan. Se evidenciará en él, cómo la IES ha fomentado la responsabilidad social en el programa, el compromiso ético y social del estudiante con la comunidad académica y la sociedad. Asimismo, el impacto se valora en cuanto si los programas con sus egresados promueven soluciones a problemas locales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible con el fin de aportar a la eliminación de la desigualdad y la exclusión social.

Para la educación superior a distancia, la inclusión social y equidad son dos características fundamentales de la práctica educativa a distancia. La EAD se perfila en ser una educación enfocada en la diversidad del estudiante, en dar respuesta a sus distintas necesidades, como en la claridad de su opción en el diálogo que es necesario en todo proceso de aprendizaje con las culturas, las comunidades y los contextos.

Si la calidad de la EAD se midiera desde estas cuatro dimensiones de equidad, el evaluador podría encontrarse con una apuesta educativa con unos valores agregados que consideraría valiosos, en tanto que ésta modalidad de formación al estar cimentada en el principio de inclusión, también lo está en el principio de equidad; por tanto, es claro que la EAD hace una apuesta por una sociedad justa y un desarrollo social sostenible.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

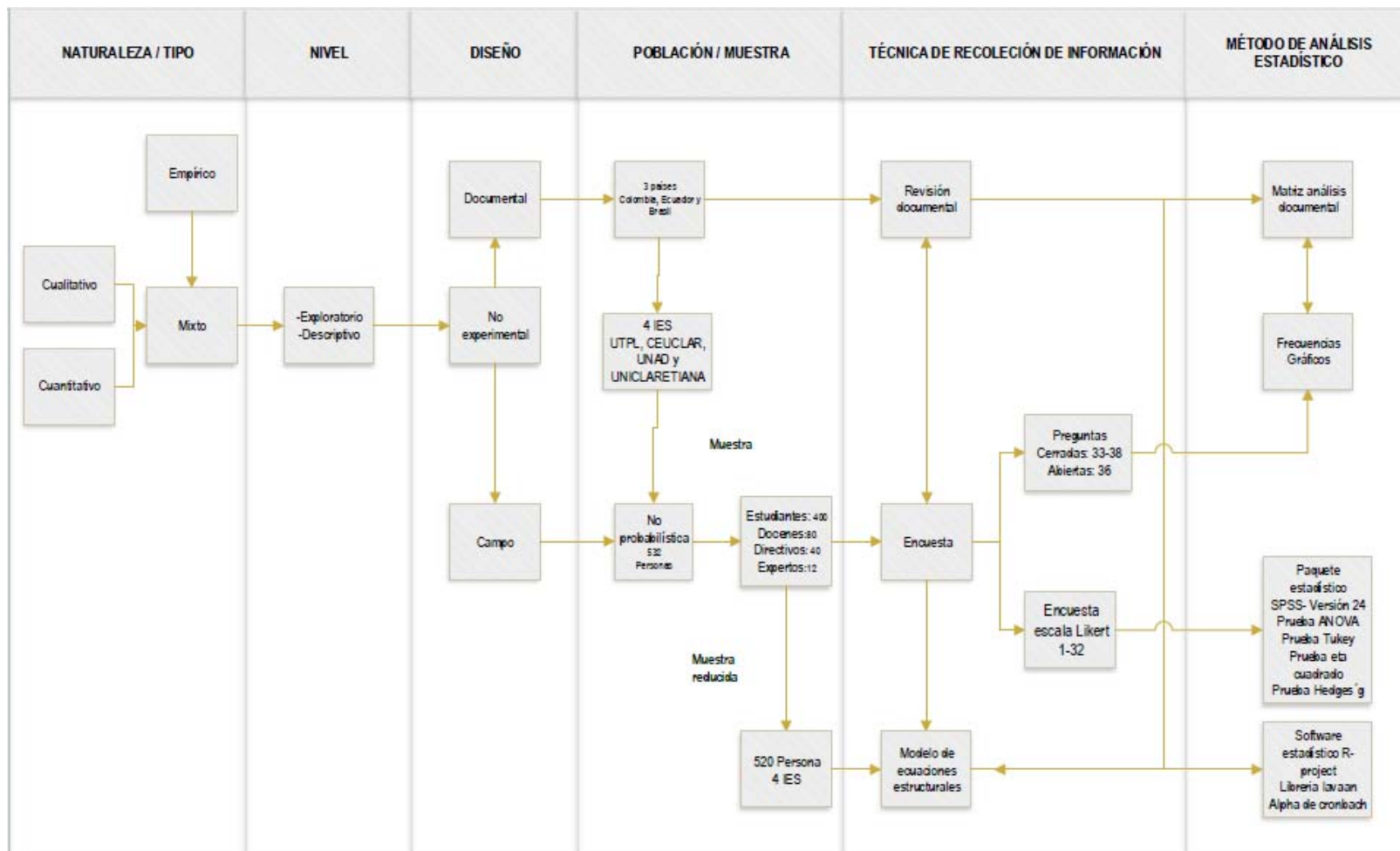
5. MARCO METODOLÓGICO

Adentrarse en la calidad de la educación superior a distancia, valorada desde el principio de equidad, significó el diseño de un proceso sistemático, continuo y crítico de la investigación, que partió inicialmente de una situación problema “los programas o IES a distancia son evaluadas como de poca calidad en la medida que son revisados desde modelos concebidos para la modalidad presencial, no permitiendo valorar los aportes agregados que posibilita la modalidad tanto en impacto profesional como social”.

En la búsqueda de respuestas para acercarse a la comprensión de la problemática expuesta, se aplicó una serie de procedimientos empíricos en el desarrollo de la investigación, los cuales se detallan en este capítulo bajo la siguiente ruta:

- En un primer aparte, se expone la naturaleza y el tipo en el que se inscribe esta investigación, que se identifica como de carácter mixta y de nivel exploratorio-descriptivo;
- El segundo aparte, plantea las preguntas iniciales de la investigación, la cuales pasan a concretarse en el objetivo general y los objetivos específicos guía de este estudio;
- En el tercer aparte, se describe el diseño metodológico, en el cual se combina el enfoque cuantitativo y cualitativo, aunque ambos enfoques comparten estrategias generales en esta investigación, con una población común y unas muestras específicas y cada uno guardó sus propias características y procedimientos estandarizados;
- En un cuarto aparte, se exponen las técnicas para la recolección de datos y los métodos utilizados para su análisis desde una investigación bajo diseño mixto;
- Y, un quinto aparte y cierre a este capítulo, se aborda la calidad de una investigación de naturaleza mixta, partiendo desde exponer los criterios en relación a recogida de datos cuantitativos y los criterios para los datos cualitativos de la investigación.

Este diseño, se resume en la siguiente gráfica y se describe posteriormente en mayor detalle.



Gráfica 2 Diseño metodológico

5.1. Naturaleza, enfoque y nivel de investigación

Las investigaciones que se realizan en el campo educativo por lo general suelen estar permeadas por el deseo de brindar un aporte en dicho campo, deseando conocer un fenómeno o profundizar en temas anteriormente abordados, que posibiliten la comprensión de los fenómenos educativos. Es así como investigar sobre la calidad de la educación superior a distancia pretende ser un acercamiento a la calidad desde una nueva perspectiva como es la equidad; aspecto hasta el momento poco abordado y queriendo, además, avanzar hasta la elaboración de una propuesta de criterios e indicadores que valoren esa calidad desde los aportes específicos de la educación superior a distancia.

Lo anterior expuesto, involucra una búsqueda constante por aumentar conocimientos, profundizar en ellos o transformar de manera positiva algunos aspectos. Desde esta perspectiva de búsqueda, los diseños mixtos pueden constituirse en un aporte para dicho objetivo. Los estudios bajo diseño mixtos según Hernández, Fernández & Baptista (2014),

[...] representan el más alto grado de integración o combinación entre enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso e investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Investigar desde un diseño mixto es buscar dar respuesta al problema de investigación desde la recolección de información en contexto, con datos que se recogen desde métodos cualitativos como cuantitativos, favoreciendo así la exploración, la descripción e integración y discusión conjunta de la información como el ajuste a las necesidades del proceso, pero, sobre todo, lograr una mirada de conjunto para un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Desde este diseño mixto, la investigación se perfiló desde su inicio con un alcance descriptivo, precedida por una base exploratoria, buscando describir y entender una situación problema, planteada de forma abierta al igual que sus preguntas. Los estudios exploratorios y descriptivos, suelen caracterizarse por tener como primer objetivo, examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes, o se desea abordarlos desde otras áreas con nuevas perspectivas, y en esa medida, los resultados constituyen una visión aproximada del objeto a estudio y se complementa, con la búsqueda por describir e identificar características importantes de un fenómeno, suceso, comunidad o contexto (Dendaluce, 2002; Hernández-Sampieri & otros, 2014).

También es importante tener en cuenta que la investigación se realizó bajo un nivel no experimental; las variables o categorías previstas no fueron intervenidas, “las investigaciones no experimentales son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, ...como tampoco conforma los grupos del

estudio (Briones, 2002, p. 46). Contó con una muestra no probabilística de la población, la cual fue tomada en función del tipo y características de investigación más que de su probabilidad.

Finalmente, en este ejercicio no hubo estimulación ni manipulación de la realidad, los datos recogidos se describieron y analizaron tal cual se presentaron en su contexto, permitiendo determinar tendencias, identificar relaciones potenciales entre las variables o categorías, posibilitando hacer aproximaciones al tema de estudio desde una perspectiva exploratoria y descriptiva, comprendiendo las actitudes y opiniones de las personas como de las instituciones encargadas de aportar a la educación y al desarrollo social.

5.2. Preguntas de investigación

Tres preguntas guiaron desde el inicio la reflexión:

- a) ¿Cómo la calidad de la Educación Superior a Distancia desde la equidad, se constituye en principio de oportunidad para la inclusión en la diversidad y el desarrollo social?;
- b) ¿Cuáles criterios e indicadores permiten valorar la calidad de programas en modalidad a distancia?; y
- c) ¿Los criterios e indicadores de los modelos de aseguramiento y acreditación utilizados actualmente para medir la calidad de una institución o programa a distancia contemplan el principio de equidad como eje transversal de la EAD? Divisando que es sobre el principio de equidad, que se puede comprender la calidad en la educación a distancia.

5.3. Objetivo de investigación

5.3.1. Objetivo general

Construir una propuesta de criterios e indicadores cualitativos para evaluar la calidad en la educación superior a distancia, que incorpore la equidad como principio indispensable de calidad en la educación.

5.3.2. Objetivos específicos

- a) Conocer los modelos de garantía y acreditación de la calidad para la educación superior a distancia de Colombia, Brasil y Ecuador, a través de su marco legal, sus propuestas y metodologías de medición.
- b) Analizar los modelos de garantía y acreditación de calidad de la educación superior a distancia a nivel de Colombia, Brasil y Ecuador y la incorporación

de estándares o indicadores relacionados con la equidad como mecanismo de garantía de la calidad.

- c) Identificar la percepción que tiene la comunidad universitaria de IES a distancia (directivos, docentes y estudiantes) de Colombia, Brasil y Ecuador sobre calidad con equidad en la educación superior a distancia.
- Identificar la percepción de la comunidad académica acerca de la calidad para la educación superior a distancia desde una perspectiva de equidad en relación a las dimensiones acceso, progreso, resultados de aprendizaje e impacto social desde la perspectiva de rol y de IES.
 - Identificar el modelo de calidad con la que estudiantes, docentes y directivos y expertos en EAD guardan afinidad.
 - Conocer la percepción que tiene la comunidad universitaria en relación a las afirmaciones construidas desde el modelo economicista y calidad con equidad para la EAD.
 - Identificar la relación entre la manera de percibir la calidad con equidad desde lo personal y la percepción de la importancia que da la IES.
- d) Obtener insumos para la elaboración de una propuesta de criterios e indicadores cualitativos de medición de la calidad para la educación superior a distancia desde una perspectiva de equidad.

5.4. Diseño de Investigación

Esta investigación de enfoque mixto, de alcance exploratorio/descriptivo y no experimental de tipo transversal (Hernández-Sampieri & otros, 2014), se acerca a mostrar una realidad a partir de un plan de trabajo con procedimientos y actividades de tipo cuantitativo como cualitativo, buscando dar respuesta a cada objetivo específico planteado y con ello al acercamiento al objetivo general.

La búsqueda y acercamiento se desarrolló sobre estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo, dispuestas en tres fases:

- *Estrategia de tipo cualitativo o de nominada fase 1*, un proceso de revisión documental. Esta estrategia tuvo dos actividades:

La construcción del marco teórico: posibilitó la construcción de referentes conceptuales y un marco interpretativo para entender la manera de concebir la calidad y equidad en la política pública educativa y cómo orienta e incide directamente en las solicitudes de condiciones y aseguramiento de calidad que realizan los Organismos del Estado encargados de la Educación Superior a las IES y, también, en comprender el origen de las expectativas “de calidad” generadas en la sociedad en general con respecto a la ES y a las IES.

La *construcción de tabla matriz de modelos de calidad*: instrumento de recolección de información estructurada y alimentada desde los distintos marcos y documentos normativos en relación a la educación a distancia y la calidad en la ES en los tres países, Brasil, Ecuador y Colombia, y en cuatro de sus IES.

- *Estrategia de tipo cuantitativo*, un proceso de campo organizado en dos fases:

En la fase 2, se recolectó información desde la comunidad educativa universitaria, partiendo de una encuesta que facilitó conocer la opinión que tienen directivos, docentes, estudiantes y un grupo de expertos en EAD sobre calidad con equidad en la educación a distancia para hacer descripciones y comparaciones entre grupos de IES y subgrupos de personas por roles.

La fase 3, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, corresponde a una serie de técnicas estadísticas, que permitieron validar un modelo de dimensiones y criterios propuestos para evaluar la calidad con equidad en la EAD.

La interpretación final de la información es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos guiándonos por lo expuesto por Creswell (2009) “la relación o mezcla entre estas tres fases y el uso de los datos recogidos en cada una ocurre cuando se concreta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de los datos cuantitativos, obteniéndose una nueva base de datos, donde esta segunda no se construye completamente sobre la base de la primera” (p. 240).

Cada fase se trabajó de manera independiente, pero realimentándose una con otra.

5.4.1. Población y muestra.

Para el proceso de recolección de información, tanto para el componente de orden cualitativo como para los de tipo cuantitativo, se tomó a tres países latinoamericanos de referente y de ellos se seleccionó cuatro IES con oferta en programas a distancia: Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, de Ecuador; Centro Universitario Claretiano de Brasil, Ceucar; y, por Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, y la Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana.

La elección de estos tres países y cuatro instituciones responde a la presencia de algunos elementos coyunturales como: Colombia es uno de los países de Latinoamérica que tiene un modelo de aseguramiento de la calidad que ha sido acreditado y reconocido por instituciones externas como la Internacional Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y al Red Iberoamericana de Agencia de Calidad en Educación Superior (RIACES); su modelo está siendo utilizado como referente para varios países de latinoamericana.

En Ecuador, desde la Constitución de 2008, su sistema educativo ha tenido varios cambios significativos; entre ellos, definir la educación superior como un derecho de toda persona y con ella proclama la gratuidad de la misma. En el 2016, este país implementó un modelo de aseguramiento y acreditación de la calidad para los programas a distancia, distinto al presencial.

De otro lado, en Brasil, gracias a la apertura que se le ha dado a la EAD desde el año 2005, evidenció una importante tasa de cobertura y acceso que demuestra tener en los últimos años.

Dentro de estos países se seleccionó unas IES por el nivel de acceso a la información y el deseo de cooperación a ésta investigación, así como, reconocer que la UNAD y UTPL, son consideradas dentro del grupo de instituciones pioneras de la EAD en América latina.

5.4.2. Caracterización de la muestra.

Dado el tipo de población y el alcance de la investigación se define que el cuestionario se aplique a una muestra de tipo no probabilística. El resultado, una muestra conformada por 520 miembros de la comunidad universitaria de la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador, UTPL; Instituto Claretiano de Brasil, Ceular. De Colombia, la Universidad Nacional a Distancia, UNAD, y Fundación Universitaria Claretiana Uniclaretiana. Se entenderá por comunidad universitaria la conformada por: Personal Directivo con funciones y tareas relacionadas con la administración de la EAD, docentes y estudiantes. Para el caso de los estudiantes, se toman aquellos que estén cursando tercer semestre en adelante y matriculados en un programa de nivel de grado.

Adicional a estas tres comunidades educativas, se contempló la participación y aplicación del cuestionario a doce (12) expertos internacionales quienes, por su experiencia y experticia en EAD, son un referente en discusiones académicas como en procesos de evaluaciones de calidad de instituciones o programas a distancia.

Tabla 17. Tamaño de la muestra

| Población | Muestra parcial | Muestra Total |
|--|------------------------|----------------------|
| Expertos internacionales y nacionales sobre la calidad en la Educación a Distancia | 12 expertos | 12 |
| Encuesta online con directivos | 10 directivos por IES | 40 |
| Encuesta online con docentes de IES a distancia | Docentes: 20 IES | 80 |
| Encuesta online para estudiantes (4 IES) | 100 por IES | 400 |
| Total de población encuestada | | 532 |

La muestra recoge la percepción de 532 personas, con muestras parciales por IES de 130 observaciones, que corresponden a 100 estudiantes, 20 docentes y 10 directivos. Adicional a este grupo, se cuenta con el aporte de doce pares académicos

expertos en Educación superior a distancia, quienes pertenecen a distintas universidades de latinoamericana y España.

Características de la muestra:

El 68% de estudiantes se encuentran en el rango de los 26 a los 46 años de edad; el 66% son mujeres, 61.2% de las cuales cursan un programa adscrito al área de las ciencias sociales y humanas, el 16% son de programas del área de la educación y el 7% del área de la salud.

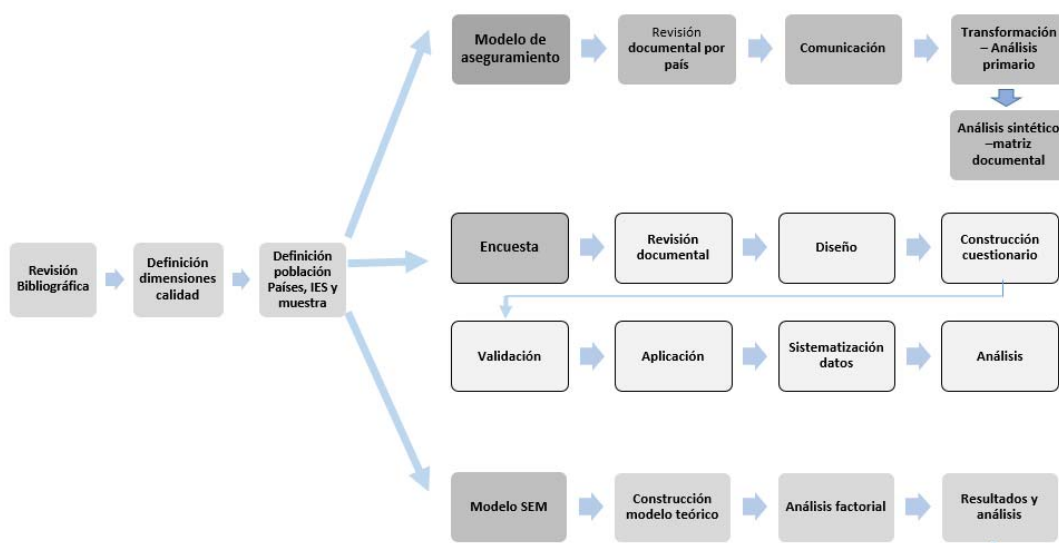
El 71.2% de los docentes son mayores de 36 años; 59% de ellos de género masculino; 51% son profesionales del área de las ciencias sociales y humanas, el 20% del área de educación, el 10%, 8% y 5%, a las áreas de ciencias económicas y contables, salud e ingenierías respectivamente.

El 67.5% de los directivos son mayores de 36 años, el 62% de ellos son mujeres; 35% son profesionales del área de Ciencias Sociales y humanas, el 32% de las ciencias económicas y contables y el 17% del área de la educación.

De los expertos en EAD, el 50% son mujeres y el otro 50% son hombres; el 50% pertenece al rango de más de 56 años. El 75% de ellos tiene una experiencia en educación a distancia igual o superior a 12 años; el 83% son profesionales del área de educación y el 17% de las ciencias sociales y humanas. Los expertos son dos mexicanos, dos colombianos, un peruano, un puertorriqueño, un venezolano, un brasileño, un uruguayo y un español.

5.5 Recolección y análisis de información

La ejecución de las tres fases de trabajo generó el diseño de las siguientes actividades para la recolección de la información y su organización. A continuación, se presenta en detalle, el proceso de recogida y análisis, en la gráfica 3 se puede observar el procedimiento implementado y ejecutado en cada una de ellas.



Gráfica 3 Proceso para cada fase de recolección y análisis de información

5.5.1 Recolección y análisis de datos cualitativos.

Para el acercamiento a los dos primeros objetivos específicos: a) Conocer los modelos de garantía y acreditación de la calidad para la educación superior a distancia de Colombia, Brasil y Ecuador a través de su marco legal, sus propuestas y metodologías de medición y b) Analizar los modelos de garantía y acreditación de calidad de la educación superior a distancia a nivel de Colombia, Brasil y Ecuador y la incorporación de estándares o indicadores relacionados con la equidad como mecanismo de garantía de la calidad.

En cumplimiento de los dos anteriores objetivos se realizó un *análisis documental*, desde la revisión sustancial de literatura y fuentes relevantes de información, como la documentación legal y normatividad que regula la educación superior, los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad, naturaleza de la educación a distancia. Estos materiales fueron revisados y analizados desde una perspectiva crítica sobre la educación a distancia, la calidad en la educación y la visión de la equidad, teniendo de referente a la Unesco y sus propuestas contempladas en los documentos: *Educación de Calidad para Todos* (OREALC/UNESCO Santiago, 2007) y *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015).

Este ejercicio o *fase heurística* como es identificada por Rojas (2007) de orden preparatorio representa el procedimiento de búsqueda y recopilación de fuentes de información, a través de la delimitación de estrategias y acciones particulares de búsqueda y de concretar la documentación a revisar y analizar (ver tabla 18. Guía para recolección de información) actividades que posibilitaron el desarrollo de la fase hermenéutica (Rojas, 2007), comprendida como la lectura, el análisis, interpretación y

comprensión crítica y objetiva de los documentos existentes en cada país, para converger en una visión global e integradora sobre los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad en la educación superior a distancia de Ecuador, Brasil y Colombia.

Tabla 18. Guía para recolección de información

| Protocolo de búsqueda de fuentes de información | | |
|--|---|--|
| Idioma | Español y portugués | |
| Periodo de Tiempo | 1990 - 2017 | |
| Términos | Calidad, Educación superior, educación a distancia, aseguramiento; modelo de acreditación; registros; normatividad EAD; rankings; agencias de acreditación y evaluación. | |
| Recursos de información | Portal web de los Ministerios u organismos responsables de la educación Superior en cada país; Portal web de cada IES; Google académico; revistas indizadas en formato digital y comunicación directa con miembros de cada IES, para corroborar la documentación de cada país y Universidad. | |
| Estrategias | De Información | Asesoría en uso de base de datos y búsqueda inteligente de información |
| | De búsqueda | Ingreso escalonado de términos, restringiendo la búsqueda según resultado precedentes; consulta a páginas de organismos para la educación superior y EAD a nivel de Latinoamérica; citas y referencias bibliográficas. |
| | Corroboración | Comunicación directa con miembros de cada IES, para corroborar la documentación de cada país y Universidad. |
| B. Protocolo de revisión de fuentes | | |
| Normas de Revisión | <ul style="list-style-type: none"> -Búsqueda de trabajos análogos o cercanos sobre el objeto de estudio. -Revisar las fuentes de información teniendo el horizonte de investigación (problema y objetivos) como referente constante de revisión. Como los portales web de las Instituciones y Organismo del Estado encargados de la educación Superior; haciendo rastro la normatividad establecida en cada país; así como la establecida por cada Institución en aplicación a la norma nacional. -Corroborar la correspondencia de la fecha de publicación de la fuente primaria. Aquí fue fundamental realizar líneas de tiempo de la normatividad y vigencia de la misma. | |
| Criterios de Exclusión | <ul style="list-style-type: none"> -Publicaciones que no contengan información de interés a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos -Normatividad o documentos derogados | |
| Criterios de Inclusión | <ul style="list-style-type: none"> -Documentos nacionales aborden el tema de EAD, calidad, Educación superior. -El diseño y el uso de instrumentos y medios para registro, la interpretación, la construcción de categorías. | |
| Estrategia de extracción de datos | <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de matrices para descargar información de cada país; definiendo las categorías de análisis e interpretación de información -Elaboración de mapas, gráficos que posibilitaron la comprensión de los sistemas de aseguramiento como de los modelos de calidad de cada país y IES. -Elaboración de matriz que posibilitó comparar los distintos modelos de calidad entre los países. | |

Fuente: Adaptado de (Barbosa, Barbosa, & Rodríguez, 2013)

Para el proceso de análisis documental o fase hermenéutica, se llevaron los tres pasos propuestos por Londoño, Maldonado & Calderón (2016). *El proceso de comunicación*: en esta etapa, se seleccionaron los documentos relacionados con el tema de estudio y se identificó la información en fichas de registro; *la transformación*: el documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión; para ello, se clasificó y organizó de manera selectiva la información, posibilitando delimitar y estructurar la información; y por último, y el *proceso analítico-sintético*: la información fue estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo represente de modo abreviado, pero preciso, permitiendo la identificación, comprensión y comunicación de los resultados y un insumo para otros análisis que requiere este proceso investigativo.

En el análisis documental se construyó una matriz de doble entrada definida por los aspectos: concepto de calidad, concepto de educación a distancia, marco normativo, organismos responsables, condiciones para la educación a distancia nivel graduación, concepto de calidad, concepto de evaluación, concepto de acreditación y los modelos de aseguramiento por país.

Tabla 19. Matriz para análisis documental

| Categoría de análisis | P1. Brasil | P2. Ecuador | P3. Colombia |
|--|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| Marco Normativo | | | |
| Organismos responsables | | | |
| Concepto de Educación a Distancia | | | |
| Condiciones para la educación a distancia nivel graduación | | | |
| Concepto de Calidad | | | |
| Concepto de Evaluación | | | |
| Concepto de Acreditación | | | |

Este proceso de descripción y análisis también se soportó y contrastó con los datos obtenidos en la aplicación de la encuesta a la comunidad universitaria de 4 IES de tres países latinoamericanos. Este grupo de preguntas fueron diseñadas, con cinco (5) de ellas en escala de respuesta cerrada y una (1) abierta, desde las cuales se indagó sobre los modelos de aseguramiento de calidad para la EAD existentes en cada país. Se obtuvo datos de 132 personas (docentes, directivos de las 4 IES y 12 expertos internacionales en EAD). En el análisis de los datos se utilizó frecuencias y gráficos, favoreciendo la presentación del consolidado de los datos y su posterior descripción y análisis.

Tabla 20 Preguntas para indagar sobre los modelos de calidad existentes en cada país

| | Pregunta | SÍ | NO | No conoce |
|----|---|----|----|-----------|
| 33 | En su país existe un modelo de evaluación que regule y acredite la calidad para los programas en modalidad a distancia. | | | |
| 34 | El modelo vigente de evaluación y acreditación de la calidad en su país, está estructurado con criterios e indicadores de calidad que permite valorar los procesos específicos de la educación a distancia? | | | |
| 35 | En su país, cuando se discuten las políticas educativas, se diferencian los modelos de evaluación y acreditación, para programas presenciales y los de a distancia | | | |
| 36 | ¿Es necesario que en su país deba existir un modelo de aseguramiento y acreditación específico para la EAD? | | | |
| 37 | Justifique el porqué de su respuesta en la anterior pregunta. (ítem 36) | | | |
| 38 | ¿ES necesario que los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad para la EAD valoren en sus indicadores de medición las políticas y acciones en favor de la equidad? | | | |

5.5.2 Recolección de datos cuantitativos.

Para la aproximación al tercer objetivo específico (c), identificar la percepción de calidad en la educación superior a distancia, que además tiene unas cinco (5) acciones concretas y guías del proceso; se aplicó un cuestionario a miembros de la comunidad universitaria de la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador, UTPL; del Centro Universitario Claretiano de Brasil, Ceucar; de Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD y la Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana.

Para esta actividad se estructuró la encuesta desde los siguientes componentes:



Gráfica 4 Estructura de la encuesta

- Una batería de preguntas cerradas, referidas a *cuatro dimensiones o criterios*: acceso a la educación superior, progreso en el aprendizaje, resultado de aprendizaje e impacto social. Estas dimensiones relacionadas con el concepto de equidad en la educación superior, se tomaron desde el marco propuesto por dos documentos referenciales para la educación como son, el documento “*Educación de calidad para todos*”, (OREALC/UNESCO Santiago, 2007) y de la *declaración de Incheon*, “*hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Educación al 2030” (UNESCO, 2015).

Tabla 21 Dimensiones de la calidad en la ES

| DIMENSIONES | CONCEPTO |
|----------------------------------|--|
| Calidad con Equidad | Garantizar las políticas públicas, los mecanismos, estrategias y recursos que cada quien necesita (desde lo común y lo diverso) para el desarrollo pleno de sus capacidades que le permitan a la persona el aprovechamiento de las oportunidades educativas El sistema educativo debe posibilitar acciones y mecanismos que permitan el reconocimiento de las condiciones particulares de los individuos y en este sentido dar un tratamiento diferenciado. Con ello, favorecer el acceso, la permanencia, el progreso, los resultados del aprendizaje. |
| Acceso a la ES | Hace referencia a requisitos, procesos de admisión, opciones y/o oportunidad, que tienen las personas para acceder a la educación superior. Se identifica si la IES asume en el proceso de admisión el tener en cuenta los factores (sociales, culturales, económicas, geográficas, educativos, etc.) que pueden generar diferencias o desigualdades de oportunidades educativas entre los futuros estudiantes. |
| Progreso del aprendizaje | Hace referencia al avance de los estudiantes en el aprendizaje, a las prácticas pedagógicas, a métodos, estrategias, a los recursos utilizados que respondan en su diseño a la diversidad de los individuos y que promuevan un aprendizaje contextualizado. Se refiere a las condiciones para que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social, cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables. |
| Resultado del aprendizaje | Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de valores, conocimientos, competencias, habilidades, actitudes que un estudiante ha alcanzado al final del proceso formativo y que le permitan herramientas para aportar como persona y profesional desde perspectivas multidisciplinares y multiculturales a un mundo en cambio permanente. Así mismo esta categoría incluye el análisis de criterios de percepción, rendimiento y satisfacción orientados a los resultados de los destinatarios y procesos educativos. |
| Impacto social | Se evalúa en función del impacto de sus egresados y del programa en los contextos donde se relacionan. Se evidencia cómo se ha fomentado la responsabilidad social en el programa, el compromiso ético y social del estudiante, con la comunidad académica y la sociedad. Así mismo el impacto se valora en cuanto, si, el programa con sus egresados promueven soluciones a problemas locales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible con el fin de aportar a la eliminación de la desigualdad y la exclusión social. |

- Adicional a las cuatro dimensiones o criterios, en el diseño del instrumento también se tuvieron en cuenta *seis factores*, que se toman a partir de las

características comunes encontradas en la revisión realizada de los modelos de aseguramiento de la calidad para programas a distancia de los tres países, estos factores identificados son: estudiantes; docentes; procesos académicos; medios y mediaciones, sector externo y organización y gestión.

Los factores de calidad: comúnmente son conjuntos o categorías en los que se agrupan cualidades propias de la educación a distancia. Estos factores hacen referencia a ciertos aspectos distinguibles que se encuentran bajo nombres variados y se construyen sobre los principios que se aplican generalmente a la educación superior, los cuales deben ser vistos desde una perspectiva sistémica, ya que ellos se expresan de una manera interdependiente.

Para el caso de este estudio, se agrupan las cualidades propias de la educación superior a distancia en seis factores, a los cuales se da un nombre específico y genérico que posibilita identificar aquellas cualidades más relevantes:

Tabla 22. Factores de calidad

| FACTOR | Característica |
|-------------------------------|---|
| Estudiantes | El factor pretende la manifestación clara de las políticas y condiciones institucionales para que el estudiante ejerza su derecho a la formación de calidad. |
| Docentes | El profesor es uno de los actores fundamentales en el desarrollo de las responsabilidades sustantivas de las instituciones de educación superior. Es el encargado del desarrollo del proyecto pedagógico mediante el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas conducentes a la creación de ambientes y escenarios propicios para el aprendizaje autónomo y de calidad del estudiante. |
| Proceso académico | El factor pretende reconocer la capacidad que tiene la Institución de Educación Superior para ofrecer una formación integral, flexible, actualizada, contextualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa y los campos de acción de la misma dentro de los contextos específicos. |
| Medios y Mediaciones | <i>Medios.</i> Todos los recursos físicos y digitales que se puedan ofrecer al estudiante como elementos que favorezcan su proceso de aprendizaje. <i>Mediaciones.</i> Hace referencia al conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas para favorecer el aprendizaje. Ambos son utilizados pedagógica y didácticamente para el desarrollo de procesos planificados y sistémicos de aprendizaje. |
| Organización y Gestión | Los procesos organizativos, administrativos y de gestión en la modalidad de educación a distancia requiere de altos niveles de planificación previa, la gestión detallada de la implementación de los procesos y de la evaluación permanente de sus resultados. |
| Sector Externo | Este factor recoge la mirada del otro, (percepciones, necesidades, exigencias etc.) del externo a la IES, llámese empresa, organización, Estado, comunidad, etc. |

Fuente: elaboración propia

- Al interior de cada dimensión se tuvo en cuenta la construcción de afirmaciones o enunciados relacionados a tres perspectivas o enfoques de calidad: Acciones

afirmativas (8 ítems); Transformación social y personal (14 ítems) y (10 ítems) concebidos desde un enfoque mercantil o economista de la calidad, para un total de 32 enunciados comunes para estudiantes, docentes, administrativos y expertos.

- La escala de respuesta se diseñó en dos bloques, la primera columna buscó recoger la percepción sobre lo que es calidad desde el propio encuestado, la segunda, relacionado con la percepción de calidad desde la institución de la cual hace parte el encuestado. Las opciones de respuesta se dieron desde una escala Likert de 1 a 5 (donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo).

Tabla 23. Estructura de la encuesta

| No. Factor de calidad EAD | Dimensiones de calidad de la educación con Equidad | | | | Totales Ítems |
|---------------------------|--|----------------------|-----------------------|----------------|-----------------|
| | Acceso y cobertura | Progreso aprendizaje | Resultado aprendizaje | Impacto social | |
| Estudiantes | 3 | 4 | 3 | 1 | 11 |
| Docentes | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Procesos académicos | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Medios y mediaciones | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Organización y Gestión | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 |
| Sector externo | 1 | 1 | 1 | 5 | 7 |
| Total ítems | 7 | 10 | 6 | 9 | 32 ² |

La encuesta aplicada a la comunidad universitaria, tuvo una segunda parte, con preguntas identificadas con los números de la 33 a 38, en ellas se recoge seis preguntas con una escala de respuesta cerrada (1, sí; 2, no; 3, no conoce), dirigida a docentes, directivos y expertos. Este grupo de preguntas indaga sobre los modelos de aseguramiento de calidad para la EAD. Las respuestas obtenidas en este aparte del cuestionario se analizaron como aporte para la revisión y análisis documental de los modelos de aseguramiento de la calidad de los tres países.

Finalmente, la encuesta se consolida en un instrumento de 38 enunciados y los destinatarios accedieron a la aplicación de forma online. Se usó el software de *Encuestafacil.com*, en idiomas español y portugués. El enlace de acceso se dispuso desde las plataformas educativas virtuales que cada institución utiliza para sus procesos de aprendizaje. *Ver anexo A: Formato encuesta percepción.*

Es importante resaltar que antes de aplicar la encuesta a integrantes de la comunidad educativa, se tuvo primero *aprobación y consentimiento* para realizar esta investigación por parte de los representantes legales de cada institución educativa. Para

² 32 ítems o preguntas comunes para todos los encuestados.

ello se remitió una carta informando generalidades del estudio, el propósito de la investigación, el diseño y el papel de la institución en ella. *Ver Anexo B. Formato Consentimiento para IES y Anexo C. Cartas avales de rectores de IES.*

Posterior a este consentimiento y aprobación institucional. También a los miembros de la comunidad educativa se le refirió en el cuerpo de correo que contenía el link de acceso a la encuesta; el texto que permitía dar a conocer la información básica de la investigación, el porqué de la recolección de la información y el papel del encuestado en ella, informando además que la participación era de carácter solidario, anónimo y no implicaba retribución económica. *El consentimiento informado* buscó que las personas decidieran participar o no en el proceso de investigación desde el diligenciamiento de la encuesta, sabiendo que tenían el derecho de retirarse en el momento en que lo deseara.

La recolección de la información duró seis meses, de abril a septiembre de 2017. La encuesta se aplicó de forma escalonada, teniendo en cuenta que se ajustaran a los calendarios académicos de cada institución.

Con el grupo de profesionales expertos en EAD se realizó contacto vía email y la aplicación de la encuesta se hizo vía online, desde el enlace dispuesto.

5.6 Procesamiento y análisis de la información datos cuantitativos

Esta fase del proceso investigativo llevó al agrupamiento de los datos recolectados, al aplicar los instrumentos en “unidades coherentes” (Sabino, 2000) que permitieron organizar los datos de manera asimilable y, sobre ellos, se procedió a revisarlos, compararlos, clasificarlos, contrastarlos etc., permitiendo generar estadísticas, gráficos, tablas etc., para dar sentido a la información recolectada desde análisis e interpretación de la información (Rodríguez & Valdeoriola, 2009, p. 72).

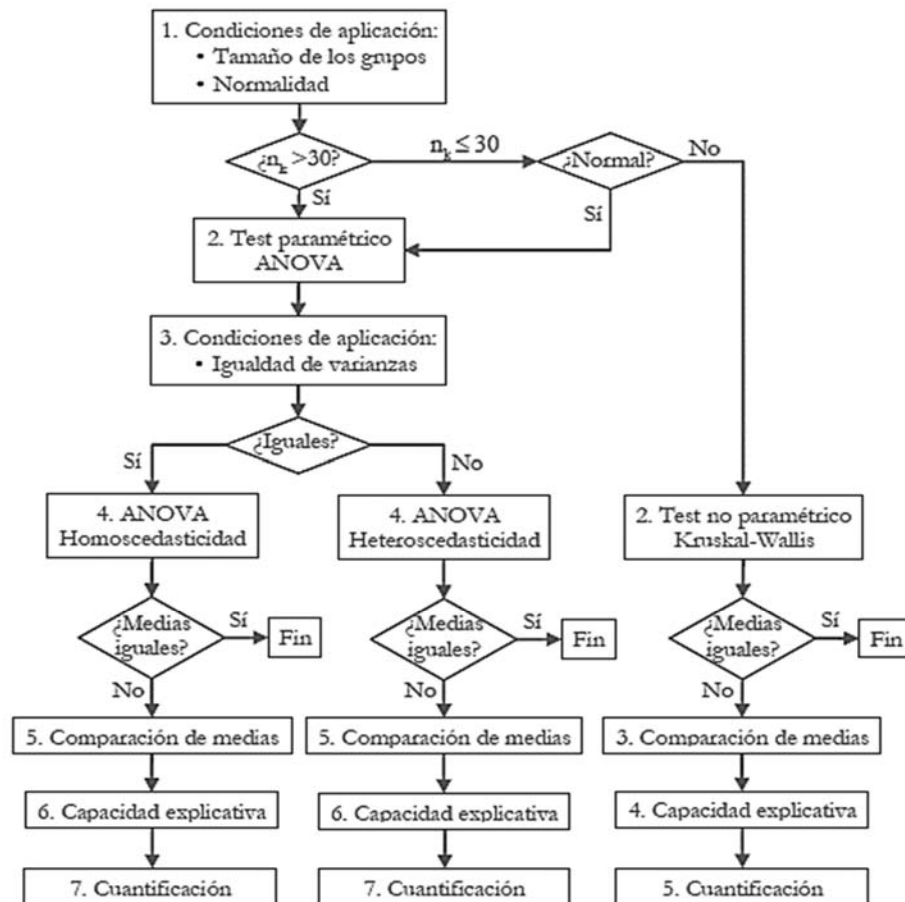
El procesamiento de los datos y su respectivo análisis se realizó desde dos medios:

La primera, la operacionalización de las variables para la identificación de niveles de interrelación entre ellas. Para el tratamiento y análisis de los datos recogidos a partir de la encuesta se hizo uso del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 24, software que posibilitó llevar a cabo estadísticas de frecuencia, cruce de variables simples y compuestas, además que aplicar prueba de ANOVA, Tukey y medición del tamaño del efecto entre variables, con pruebas Eta-cuadrado y Hedges'g.

Cada prueba se seleccionó teniendo en cuenta:

ANOVA o prueba de análisis de varianza, técnica estadística que permite medir datos, comparar medias, conocer o estimar no los efectos sino la influencia o los distintos niveles de variación de una variable sobre otra y mostrar el grado de influencia

entre los distintos valores obtenidos se identifica con significancia estadística cuando el valor de la diferencia de medias es ≤ 0.05 (Blanco, 2001).



Gráfica 5 Proceso de análisis. Tomado de López-Roldán & Fachelli, (2015)

Para la aplicación de ANOVA, no se realizó la validación de supuestos, esto sustentado que el uno de los objetivos es identificar si existen diferencias significativas entre la valoración que hacen IES y los miembros de la comunidad académica en cuanto a la percepción de la calidad en la ES a partir de unas afirmaciones expuestas. Los resultados de la ANOVA posibilitan mirar si ambas variables están relacionadas y si la variabilidad de las valoraciones se puede explicar por el hecho de pertenecer a una categoría u otra. (López-Roldán & Fachelli, 2015); (Pardo, Ruiz, & San Martín, 2009). También la aplicación de la ANOVA, responde a que se tiene una muestra robusta superior a los 30 casos, eso favorece el nivel de normalidad de las variables. “un tamaño de muestra suficientemente grande puede permitirnos en ciertos casos obviar el supuesto de normalidad y permitirnos aplicar en todo caso un método paramétrico” (Montanero & Minuesa, 2018).

Así también se sustenta la no validación de supuestos, en tanto, el incumplimiento de alguno de los supuestos no debe entenderse como totalmente restrictivo en la aplicación de la prueba, ni el análisis resulta invalidado (López-Roldán & Fachelli, 2015).

Para la investigación se agruparon los distintos ítems de cuestionario en variables compuestas, identificadas por dimensión Acceso (7 ítems), Progreso (7 ítems), Resultad (6 ítems); Impacto (9 ítems), Economicista (10 ítems), Transformación personal (14 ítems) y Acciones afirmativas (8 ítems), éstas a su vez se compararon por Rol, IES, Percepción individual y Percepción IES.

El Test HSD (Honestly-significant-difference) o mejor conocido como Tukey es una prueba de comparaciones múltiples entre parejas de medias. Se aplicó cuando los resultados de la ANOVA mostraron diferencia significativa entre las medias. Tukey permite puntualizar las diferencias entre los niveles de cada variable o factor (Rol, IES, percepción individual y percepción IES), proporcionando información de esa diferencia más en detalle por subgrupos.

Ante otras pruebas que permiten comparaciones múltiples, se selecciona Tukey por su simplicidad y porque al ser un ejercicio investigativo de tipo exploratorio descriptivo no experimental y con una muestra no probabilística como se tiene, los resultados que se obtiene desde esta prueba son los ideales para los análisis que se requieren (Ramírez & Castillo, 1985).

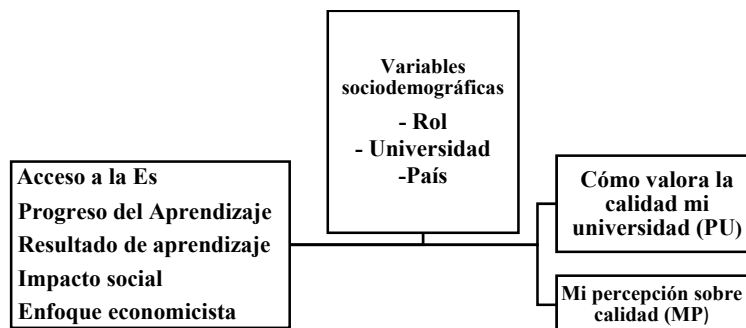
Como complemento para la interpretación de resultados y dimensionar la diferencia entre las medias de las variables en comparación, se aplicó las prueba Eta-cuadrado y Hedges'g, en búsqueda de la medición del tamaño del efecto o la magnitud del contraste entre variables (Cohen, 1988).

Para la Eta-cuadrado (Kirk, 1996), la (η^2) sirve para definir si el tamaño del efecto como medida de significancia práctica para resultados de varianza obtenidos en el ANOVA. Para la interpretación de la magnitud del efecto se tuvo en cuenta la siguiente una escala: ≤ 0.04 el efecto es estadísticamente significativo pero débil; de $0.04 \leq 0.36$ el efecto es moderado; es > 0.36 el efecto es fuerte.

En la prueba Hedges'g se usó la convención de se usó la convención de Cohen (1998) donde la escala de interpretación de la magnitud del efecto, se define como: $ES \leq 0.2$ como pequeño de $0.2; 0.3 < ES \leq 0.6$ moderado y $ES > 0.8$ como grande o superior.

El uso de estas pruebas estadísticas posibilitó el análisis de las percepciones de los encuestados con respecto a la calidad de la educación en dos niveles: la percepción de cada individuo y la percepción que tiene con respecto al concepto de calidad que

percibe tiene la universidad a la que pertenece. Las respuestas constituyen la matriz de datos, según variables: Institución, País y Rol.



Gráfica 6. Interrelaciones entre variables

Las matrices resultantes permitieron describir y evaluar los niveles de interrelación, con respecto a similitudes, diferencias e interdependencias entre las variables definidas, como se muestra en la tabla 24.

Tabla 24. Matriz Calidad en la Educación

| Categoría de análisis | P | IES | MP | PU | E | S | R |
|---------------------------|---|-----|----|----|---|---|---|
| Acceso a la ES | | | | | | | |
| Progreso del aprendizaje | | | | | | | |
| Resultado del aprendizaje | | | | | | | |
| Impacto social | | | | | | | |
| Enfoque economicista | | | | | | | |

P: País, IES: Institución de educación Superior, MP: Mi percepción sobre calidad de la educación, PU: Cómo valora la calidad mi universidad, E: Edad, S: Sexo, R: lugar que ocupa en la comunidad universitaria (rol)

En la matriz, se adicionó el enfoque economicista de la calidad como una dimensión más a estudio, dado los resultados que ésta presentó en la aplicación en la encuesta.

En el segundo procedimiento o en la denominada fase 3, se tomaron los resultados del análisis documental y los resultados de la encuesta, convirtiéndolos en insumos para la constatación de la validez del cuestionario y, lo más importante, responder al objetivo específico “d” (*Obtener insumos para la elaboración de una propuesta de criterios e indicadores cualitativos de medición de la calidad para la educación superior a distancia desde una perspectiva de equidad*), desde el cual se pudo validar el modelo propuesto construido desde dimensiones, factores e indicadores para valorar la calidad con equidad en la EAD y determinar si las variables o enunciados propuestos se podían agrupar en dimensiones.

Para la presentación de la propuesta de matriz de dimensiones y criterios para valorar la calidad desde la equidad, se utilizó en el proceso un modelo de ecuaciones

estructurales, SEM. Los SEM corresponden a una serie de técnicas estadísticas multivariadas que permiten estimar causalidades y relaciones entre variables; incorpora además relaciones entre variables observadas, medibles, y variables más complejas que no pueden ser medidas, variables latentes o constructos. Dicho modelo puede partir de una teoría o de una hipótesis planteada previamente, constituyendo un análisis confirmatorio, o, de una exploración de datos obtenidos previamente, análisis exploratorio (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010); (Pérez, Medrano & Sánchez, 2013).

Para este proceso se realizó un análisis factorial confirmatorio con 8 variables latentes, las cuales corresponden a cada dimensión de calidad en la ES desde la equidad, relacionada con cada nivel de percepción (percepción individual y percepción que tiene con respecto al concepto de calidad que percibe tiene la IES a la que pertenece), en relación con 44 variables observadas (32 premisas o afirmaciones de la encuesta asociadas a 2 niveles de percepción diferentes), cada una de las variables observadas fue asignada a una dimensión de calidad en la ES desde la equidad (Acceso a la ES, progreso en el aprendizaje, resultado del aprendizaje e impacto social). Ver Tabla 25

Tabla 25. Variables latentes y variables observadas

| Dimensión | Nivel | Variable Latente | Numero de variables observadas asociadas |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------------|--|
| Acceso a la ES | Percepción Individual | Acceso Individual (Ac. Ind) | 4 |
| | Percepción valoración IES | Acceso IES (Ac. IES) | 4 |
| Progreso en el aprendizaje | Percepción Individual | Progreso Individual (Pro. Ind) | 9 |
| | Percepción valoración IES | Progreso IES (pro. IES) | 9 |
| Resultado del aprendizaje | Percepción Individual | Resultado Individual (Res. Ind) | 4 |
| | Percepción valoración IES | Resultado IES (Res. IES) | 4 |
| Impacto social | Percepción Individual | Impacto Individual (Imp. Ind) | 5 |
| | Percepción valoración IES | Impacto IES (Imp. IES) | 5 |
| Total | | 8 | 44 |

Sobre este análisis confirmatorio se obtuvieron los valores predichos para cada una de las variables, observadas y latentes, según lo descrito por (Ullman & Bentler, 2003). Este proceso se realizó con ayuda del software estadístico R-project con su librería Lavaan.

5.7 Calidad de la investigación

La naturaleza de una investigación que se diseña y desarrolla bajo un método mixto se caracteriza por utilizar los métodos cualitativos en una etapa o fase de la investigación y los cuantitativos en otra fase del proceso (Onwuegbuzie & Leech, 2006) implicando un rigor científico que va imprimir unas características especiales al proceso en cuanto hay que saber combinar adecuadamente los criterios cuantitativos y los cualitativos,

requiriendo esto, ser más cuidadosos con la calidad del estudio en general como con las consideraciones éticas.

Los criterios de validez o rigor científico para los estudios mixtos aún no es una situación resuelta, en la medida que existen varias posturas y todas ellas con aportes interesantes; el tema, por esa razón, sigue estando abierto a la discusión. Sobre esta realidad, la salida al tema de la calidad para esta investigación se dio examinando y siguiendo procedimientos de acuerdo con la naturaleza de cada fase del proceso; es decir, para la recolección y análisis desde métodos cualitativos se siguieron criterios cualitativos y para el proceso con métodos cuantitativos, se tuvieron presentes los criterios para la investigación cuantitativa (Dendaluze, 2008) teniendo presente que los medios a utilizar y los mecanismos de aseguramiento fueran los necesarios para el acercamiento a una mejor comprensión de la complejidad y profundidad del objeto a estudio.

Siguiendo esta ruta se exponen a continuación los criterios de calidad que se asumieron en cada fase del proceso para ambos métodos, bajo este diseño mixto.

5.7.1 Calidad para métodos cualitativos.

Referenciar desde una sola postura la calidad de un proceso cualitativo, no es una tarea fácil, porque, como fue mencionado anteriormente, existen varios autores con posturas y referencias teóricas diferentes desde donde abordar el tema.

Construir una metodología particular para el análisis documental, fue una tarea de detalle en tanto que se llegó a consolidar un documento que recogiera la información necesaria para el análisis y comprensión de la calidad y la acreditación para la EAD desde la revisión de documentos y normatividad que regula la ES en tres países. En el proceso de recogida, selección e interpretación crítica fue importante orientarse por varios principios o criterios que dan rigor investigativo, para ello, se tomó como referencia los criterios expuesto por Hoyos (2000) y los propuestos por Morse & Richards (2002).

Según Hoyos (2000), la investigación de tipo documental debe estar orientada a responder a cinco aspectos: finalidad, coherencia, fidelidad, integración y comprensión; los cuales, en esta fase, se siguieron así:

- *Finalidad.* Se estableció objetivos investigación previa al diseño y recogida de la información.
- *Coherencia:* Se consolidó una ruta con pasos para la búsqueda, selección y análisis de la información.
- *Fidelidad:* Se fue respetuoso y fiel en la citación, referenciación, no dejando por fuera ninguna institución referenciada y en la transcripción fidedigna de la información.
- *Integración:* Implicó articulación y evaluación continua y global del proceso

- *Comprensión*: La información fue estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo represente de modo abreviado, pero preciso, permitiendo la identificación, comprensión y comunicación de los resultados y un insumo para otros análisis que requiere este proceso investigativo.

Un segundo respaldo de calidad para esta fase se dio también siguiendo los criterios establecidos por Morse & Richards (2002), para que una investigación cualitativa sea sólida como los autores mencionan:

- El aseguramiento que los objetivos, preguntas, categorías establecidas y la matriz de análisis fuera construida a partir de la revisión bibliográfica realizada y que se fuera ajustando en función a la información que se iba obteniendo.
- Se seleccionó un método con procedimiento y acciones precisas para la obtención de información que posibilitó la mayor cantidad y calidad de la información.
- Se realizó y revisó permanentemente que la información obtenida fuera confiable, estuviera actualizada y fuera la documentación que actualmente se aplica en cada país e IES; para ello, fue importante llevar una línea de tiempo de los diferentes documentos referidos a legislación educativa y que se hubiera emitido en cada país. Además, se constató su vigencia con un representante de una IES en cada país.
- Se buscó establecer unas categorías de análisis que posibilitaran la consolidación de la información recolectada. Asimismo, la verificación de la relación entre los datos; se revisó si la categorización de los datos se estaba haciendo de la mejor manera posible y si estos posibilitaban nueva información sobre el objeto a estudio.
- Claridad en la interpretación. El documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión; para ello, se clasificó y organizó de manera selectiva la información, posibilitando delimitar y estructurar la información. Se puso los medios necesarios para evitar los prejuicios propios investigador que pudieran tergiversar los resultados y las conclusiones.

Estos diez (10) criterios de rigor fueron los orientadores de la calidad del proceso cualitativo de recolección y análisis realizado.

5.7.2 Calidad para métodos cuantitativos.

Desde la fase 2 y 3 del diseño metodológico, la cual contempló el uso de información cuantitativa, buscando desde los datos aportar a la descripción, interpretación y avanzar unos pasos más en la comprensión del objeto a estudio. Para ello, en su desarrollo, se establecieron dos estrategias o instrumentos que posibilitaron el logro de los objetivos específicos c y d. Para el objetivo c, se proyectó una encuesta aplicada a cuatro IES ubicadas en tres países de Latinoamérica, con una muestra no probabilística que

incluyera un grupo de estudiantes, docentes y directivos de cada IES seleccionada, permitiendo desde este instrumento recoger información partiendo desde la percepción que tiene cada persona de calidad con equidad para la ES a distancia.

En la fase 3, y con miras a obtener insumos que posibiliten la construcción de una propuesta de dimensiones y criterios desde donde hacer la mediación de calidad para la ES a distancia, concebidos desde el principio de equidad, se tomó los resultados obtenidos en la encuesta y se construyó un modelo de ecuaciones estructurales- SEM, desde el cual se pretende: estimar y evaluar la relación entre constructos no observables, es decir entre variables o dimensiones desde donde se mide la calidad; validar que las afirmaciones de la encuesta midan lo que se desea medir y también se corroborar la teoría sobre la cual se soportó la construcción de cada variable y de sus relaciones.

Como se detalló en el aparte de recolección y análisis de datos cuantitativos, la elaboración de estos instrumentos exigió una planificación minuciosa en cuanto que cada procedimiento aplicado permitiera analizar la forma como dicho instrumento de medición cumplía con la función para la cual había sido diseñado. Es bien conocido que un instrumento bien diseñado debe reunir dos requisitos importantes: confiabilidad y validez.

5.7.3 Fiabilidad y validez: Encuesta.

Con respecto a la confiabilidad, la encuesta se estructura sobre elementos reales con base en una propuesta teórica de una calidad educativa, concebida desde el principio de equidad principalmente. Sobre ello, se construye una serie de afirmaciones desde las cuales se pueda obtener información al momento que se aplique. La construcción de la encuesta fue un proceso de varias etapas que posibilitaron la decantación y la afinación de las afirmaciones que finalmente se seleccionaron.

Para que el cuestionario respondiera a la realidad que se pretendía conocer se tuvo en cuenta:

- Aplicación de reglas generales para la elaboración de encuestas, eliminando con ello errores de medición de preguntas ambiguas.
- Aumento de afirmaciones sobre determinado tema o mediante afirmaciones control.
- Instrucciones claras y precisas que orienten el diligenciamiento del instrumento
- Aplicación del instrumento en varias situaciones semejantes, para ello se escogió 4 IES

La validez hace relación a que la encuesta finalmente mide lo que pretendía medir. Para lograr esta seguridad, la encuesta fue construida sobre unas categorías identificadas y definidas teóricamente y que fue uno de los elementos que aportó la etapa cualitativa de revisión documental.

También se recurrió a la revisión del instrumento por profesionales expertos en el tema, con el objeto de revisar el grado de comprensión de las afirmaciones, como de determinar si se cumplía con el propósito deseado.

El instrumento previo a su aplicación a la comunidad universitaria de las cuatro IES, se aplicó a un grupo “piloto”, integrado por estudiantes, docentes y expertos. La actividad permitió corregir y ajustar redacción, instrucciones, modo de presentación de la encuesta, evaluar tiempo de aplicación, amigabilidad de la herramienta online sobre la cual se presentaba la encuesta. Cumpliendo todos estos elementos de validez técnica se procedió a la actividad de solicitud de aplicación de la encuesta.

5.7.3.1 Fiabilidad y validez: Modelo Ecuaciones Estructurales.

Dado lo específico de esta fase, en la cual se articulan la fase 1 y 2 en función de posibilitar un medio que permita los insumos para la construcción de la propuesta de evaluación con indicadores de calidad que posibiliten valorar un programa de EAD desde las especificidades de la modalidad de formación como de la concepción de educación desde el principio de equidad. Se tomó la información resultante de la aplicación del cuestionario, sobre estos datos se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), con un análisis factorial confirmatorio con 44 variables observadas, organizadas en cuatro dimensiones de calidad para la ES desde la equidad (acceso a la ES, progreso en el aprendizaje, resultado del aprendizaje e impacto social)

Para evaluar la consistencia interna de las variables latentes; en otras palabras, si un conjunto de variables observadas está midiendo una variable latente, se usó el coeficiente alpha de Cronbach, el cual debe estar entre 0.7 y 0.9 para validar la fiabilidad de la variable latente (Streiner, 2003).

Para evaluar la validez del modelo se utilizó un grupo de parámetros que indican el nivel de ajuste del modelo; es decir, qué tan bien se ajusta el modelo. Los indicadores usados en este caso y los valores de estos que indican validez son: ajuste no normado (NFI) >0.9 (Lara, 2014), ajuste no normado (NNFI) $0.9 - 1$ (Lara, 2014), Bondad de ajuste comparativo (CFI) > 0.9 (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), Bondad de ajuste (GFI) 0.95 (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008) y raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación RMSEA <0.06 (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

Posteriormente, se obtuvieron los valores predichos para cada una de las variables, observadas y latentes, según lo descrito por (Ullman & Bentler, 2012).

6. RESULTADOS

Realizar un acercamiento hacia una concepción de calidad con equidad en la educación superior a distancia, significó centrar el trabajo investigativo en los aspectos específicos de la educación a distancia, en los distintos modelos y criterios de acreditación, entendiendo, que el concepto de calidad necesita ser leído desde el contexto desde dónde se expone, como también fue relevante conocer cómo los actores directos del proceso educativo están concibiendo esa calidad y desde dónde lo están haciendo. Estos elementos, entre otros, son factores que se encuentran incidiendo en el horizonte y comprensión de la calidad en la ES a distancia.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el camino tomado para esta investigación tuvo tres momentos en su desarrollo y, sobre ello, se exponen los resultados obtenidos. En el primer aparte del presente capítulo se presenta el análisis de los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad para la ES que actualmente utilizan: Brasil, Ecuador y Colombia. El proceso partió de la revisión documental para identificar la normatividad vigente y demás documentos referentes que tiene cada uno de ellos en relación a educación superior a distancia; a la calidad en la educación superior; conocer sus modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad, sus características y estructuración, para luego comparar los modelos y analizarlos desde cuatro dimensiones o variables dispuestas, acceso, progreso, resultado e impacto, y sobre una concepción de calidad con equidad para la ES a distancia.

Este primer aparte, se complementó con datos obtenidos en seis preguntas (33 - 38) del cuestionario, realizadas a una muestra de 120 docentes y directivos, y a 12 profesionales expertos en el área de la EAD, contactados a nivel internacional. Con este grupo de preguntas se buscó conocer su percepción sobre los modelos de aseguramiento y acreditación de calidad que actualmente tienen en sus países y si estos, según la percepción del encuestado, responden a las especificidades de la EAD y acogen la concepción de equidad en sus indicadores de medición.

En el segundo aparte del capítulo, se detalla los resultados y análisis a los datos obtenidos en el cuestionario de percepción acerca de calidad con equidad en la ES a distancia aplicada a 520 personas. Para el análisis, se tomó de referente las cuatro dimensiones de la calidad con equidad para la EAD, también se tuvo presente los resultados obtenidos de las relaciones de las cuatro variables en función a: percepción personal; percepción de la importancia que le da su IES; ambas analizadas desde las variables rol y IES; la puesta en comparación de los resultados entre ambas percepciones y, por último, los datos en relación a tres concepciones de calidad de la educación, transformación personal y social, acciones afirmativas y economicista, perspectivas desde las cuales se construyeron los 32 ítems del instrumento.

El tercer y último aparte de resultados, contempla la propuesta del modelamiento estadístico que se aplicó al cuestionario y a los resultados obtenidos de

éste, para obtener la propuesta de indicadores de calidad que posibiliten valorar la calidad en la ES a distancia desde el enfoque de equidad.

6.1 Modelos de acreditación de la calidad a distancia para Brasil, Ecuador y Colombia

En la revisión de los modelos que las distintas agencias o las instancias estatales utilizan para la evaluación y la acreditación de la calidad del servicio educativo en la ES, se corroboró que no existe un único modelo, sino que existen varios, algunos modelos propios por cada país, otros por regiones y otros muy en relación a cada agencia evaluadora existente. También es cierto que existe una tendencia internacional a la estandarización de estos modelos, buscando compartir parámetros de medición conjunta que faciliten la comparación entre universidades.

En general, los modelos de evaluación se encuentran estructurados sobre los elementos misionales de la educación superior, docencia, estudiantes, docentes y procesos académicos; investigación y relación con el entorno. Junto a estos tres grandes bloques elementos se hallan también los criterios concernientes a infraestructura física, tecnología y gestión y administración del programa o institución.

También se evidencio, como actualmente en los modelos los indicadores o criterios relacionados con la producción y divulgación de conocimiento, patentes obtenidas, libros publicados, artículos en revista indexadas, número de citaciones de un artículo por otros autores, factor de impacto de las revistas, etc.; los criterios relacionados con la internacionalización y aquellos que miden la relación de las universidades con el sector empresarial, tiene un espacio y porcentaje significativo en la medición. Estos tres aspectos, producción de conocimiento, internacionalización y relación universidad-empresa, están también muy presentes en los modelos y metodología de evaluación que se utilizan en los rankings internacionales.

Por ejemplo, el QS World University Ranking (2018), publicado por The Times Higher Education (THE), evalúa las universidades de acuerdo con parámetros como la reputación académica; la estima de las empresas sobre la universidad; la relación entre profesores y estudiantes; los programas de intercambio y la cantidad de investigaciones y publicaciones y citas a profesores. El Academic Ranking of World Universities – ARWU (ranking de Shangái), evalúa entre sus seis aspectos, el número de alumnos y profesores que han ganado premios Nobel y medallas Fields, el número de investigadores altamente citados, el número de artículos publicados en revistas de Nature y Science, el número de artículos indexados en Science Citation Index - Expanded y Social Sciences Citation Index, y el rendimiento per cápita (ARWU, 2015). Modelos que se convierten en aspiración para las IES del mundo.

Ahora, en la revisión concreta de los modelos de aseguramiento para la calidad de la ES vigentes en Brasil, Ecuador y Colombia, se encontró que cada país tiene su propio modelo y cuenta con sus propios mecanismos de evaluación internos y externos,

acompañados de parámetros de medición específicos. En general, estos modelos se han construido o actualizado en cada país teniendo en cuenta tres referentes: las discusiones y documentos internacionales que marcan las metas educativas para los próximos años, las políticas públicas educativas y demás marco normativo de cada país, como de la revisión y toma de referencia de otros modelos de aseguramiento existentes a nivel internacional, esto, para los modelos de aseguramiento a nivel Institucional. Para los programas académicos, se tienen en cuenta dos elementos adicionales, la normatividad y características propias de cada disciplina y la modalidad de oferta del programa.

A continuación, se expone por cada país, los modelos de evaluación y acreditación. En la descripción se detalla: normatividad para la ES de cada país, el modelo de aseguramiento y acreditación de la calidad, estos dos aspectos se miran a nivel general de la educación superior y en específico para la educación superior a distancia. Organizando la información en: marco normativo, organismos reguladores, concepto de educación a distancia, concepto de calidad, modelo de acreditación para las IES y modelo de acreditación para programas académicos. La información relacionada es la vigente en cada país a diciembre de 2017.

6.1.1 Aseguramiento de la calidad en Brasil.

La organización del Sistema Educativo brasilero responde a la dinámica de conformación del Gobierno. Se da a través de los 26 estados federales y el distrito federal de Brasilia que le posibilita atender, según el IBGE (2016) de 201.032.714 habitantes. Es el Ministerio de Educación quien establece los principios rectores para el desarrollo y la coordinación de los procesos educativos. El sistema educativo del Brasil se ha desarrollado en torno a la Constitución de 1988 y a la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB) de 1996.

La educación superior es el segundo nivel del sistema educativo de Brasil, al cual se puede acceder luego de la finalización de la educación secundaria y el cumplimiento de los puntajes de admisión a la educación superior a través de un examen denominado ENEM, el cual es aplicado para el ingreso a las IES y es administrado por las propias universidades.

Según el informe oficial del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas - INEP, a 2016 el sistema de educación superior de Brasil contó con 2.407 IES, las cuales atienden 34.366 cursos de graduación, con un total de 8.052.254 estudiantes matriculados; el 75% de estos estudiantes matriculados son atendidos por IES privadas.

En cuanto a la educación a distancia, este mismo informe reporta que la participación de la EAD en 2006 era del 4,2% del total de matrículas en curso de graduación y aumentó su participación en el 2016 al 18,6% y que, entre 2006 y 2016, el número de ingresos varió positivamente del 22% en los cursos de graduación presencial y casi 4 veces, con un 297,3%, en los cursos a distancia, Es notorio el aporte que le posibilita la EAD al cumplimiento de cobertura y acceso de la ES en Brasil.

Según lo relatan Vianney & Lupion (2010), en su artículo “La educación a distancia en Brasil”, solo hasta las décadas de los 70 y los 80, fundaciones privadas y organizaciones no gubernamentales comenzaron a ofrecer cursos a distancia bajo el modelo de teleducación, con clases vía satélite complementadas por kits de materiales impresos. A mediados de los años 90, se inicia el movimiento de las IES brasileñas para la actuación en EAD y, sólo, en 1996 se publica la primera legislación específica para educación a distancia en la enseñanza superior (Pardo & Rama, 2010, pp. 15-24). La EAD y su regulación en Brasil data de veinte años atrás. Ver mayor detalle en tabla 26.

Tabla 26. Marco referencial de la EAD y de aseguramiento de la calidad en Brasil

| | |
|---|--|
| Marco Normativo | <ul style="list-style-type: none"> • Legislación específica, la Ley 9.394, de 1996. Art. 80. Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) que reconoce la EAD como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza. • Resolución No. 1, de 11 de marzo de 2016. Directrices solicitud de oferta de curso. • Decreto No. 9.057, de 25 de mayo de 2017. Reconocimiento, autorización y acreditación educación a distancia. • Ordenanza normativa nº 11, de 20 de junio de 2017. Establece normas para la acreditación de instituciones y la oferta de cursos superiores a distancia. • Ministerio de Educación. Instrumento de evaluación Institucional externa. 2010. • Ministerio de Educación. Instrumento de evaluación de cursos de graduación – presencial y a distancia. 2015 |
| Organismos responsables | <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación de Brasil (MEC) • Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SINAES). Organismo encargado de la evaluación de las IES, de los cursos de graduación y de los exámenes para medir el desempeño de los estudiantes. • Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAES). Encargada de la coordinación y supervisión de los procesos de evaluación. • Coordinación de Perfeccionamiento de la Enseñanza (CAPES). Encargada de los procesos de evaluación de los cursos de posgrados. |
| Concepto de educación a distancia | <p>De acuerdo al Decreto nº 9.057, de 25 de mayo de 2017. Art. 1. “Se considera educación a distancia la modalidad educativa en la cual la mediación didáctica-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurra con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con personal cualificado, con políticas cualitativas de acceso, con acompañamiento y evaluación compatibles, entre otros, y desarrollar actividades educativas por estudiantes y profesionales de la educación que estén en lugares y tiempos diversos”.</p> |
| Condiciones para la educación a distancia nivel graduación | <p>Todos los cursos o programas académicos de nivel de graduación (tecnología, licenciatura y bachillerato) que se oferten bajo la modalidad a distancia, deben de acuerdo a lo establecido en el decreto 5622 de 2005, programar obligatoriamente espacios presenciales para desarrollar las siguientes actividades de: evaluación, defensa de trabajo de grado,</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | laboratorios y otras actividades que se especifiquen en el proyecto educativo del curso. Los programas de posgrado (especializaciones) no requieren desarrollo obligatorio de actividades presenciales, el MEC autoriza que todo el proceso académico se desarrolle desde la mediación de un entorno virtual. En caso que se programe actividades que requieran presencialidad, la Política No. 11 de 2017, establece que las actividades presenciales de los cursos de postgrado a distancia podrán realizarse en lugares distintos de la sede o de los polos de EAD. |
| Concepto de calidad | En los documentos normatividad no se encuentra una definición oficial de qué se comprende por calidad en la educación superior. |
| Concepto de Evaluación | “Las instituciones deben planificar e implementar sistemas de evaluación institucional, incluyendo la audiencia, que produzcan mejoras de calidad en las condiciones de oferta de los cursos y en el proceso pedagógico. Esta evaluación debe configurarse en un proceso permanente y consecuente, de forma que pueda subsidiar el perfeccionamiento de los sistemas de gestión y pedagógico, produciendo correcciones efectivas en la dirección de la mejora de calidad del proceso pedagógico coherentemente con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SINAES). Para tener éxito, esta evaluación debe involucrar a los diversos actores: estudiantes, profesores, tutores, y cuadro técnico-administrativo”. (MEC, 2007, p. 17). |
| Concepto de acreditación | Acreditación - para iniciar sus actividades, las instituciones de enseñanza superior privadas deben solicitar la acreditación ante el MEC. La acreditación se realiza a partir del análisis documental y la evaluación in situ del Inep. |

Fuente: Elaboración propia

6.1.1.1 Modelo único de evaluación Institucional.

Creado en 2004 por la Ley n° 10.861, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes) instituyó la evaluación sistemática de las instituciones de educación superior, de los cursos superiores y el rendimiento de los estudiantes.

Este proceso de evaluación contempla proceso de autorización y reacreditación institucional o de reconocimiento o renovación de reconocimiento para los programas académicos. Estos procesos son de carácter obligatorio para todas las IES.

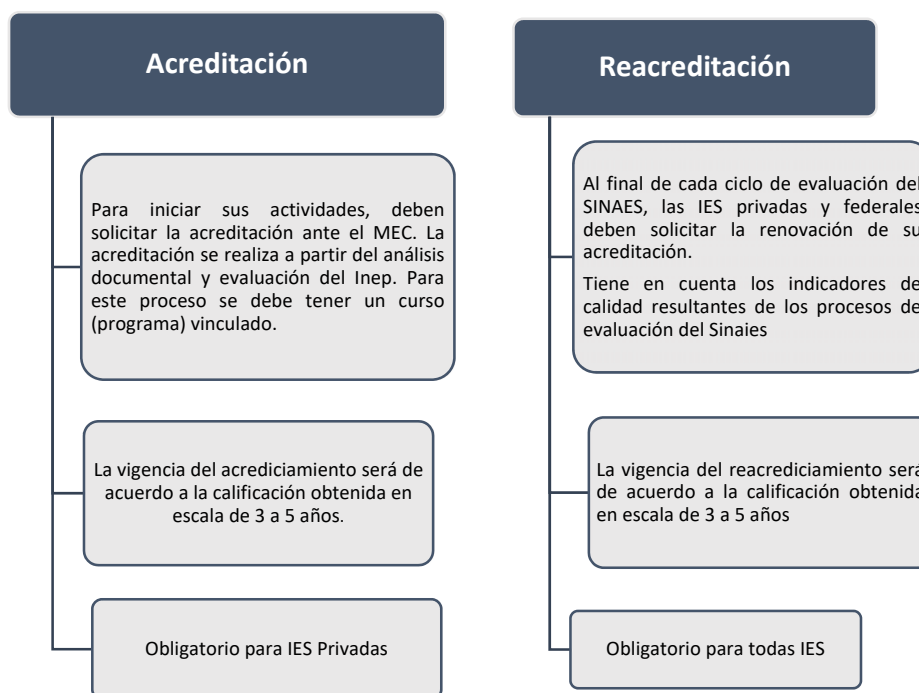


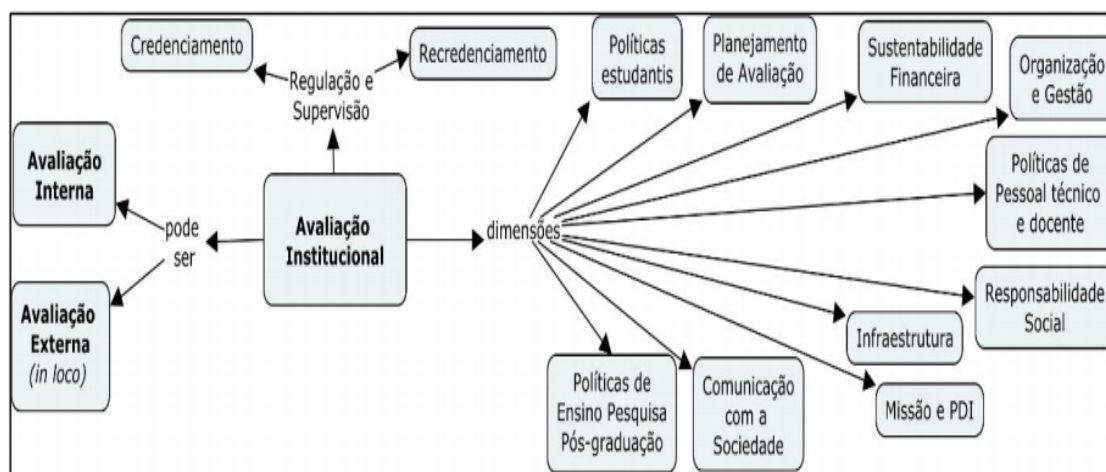
Ilustración 2. Proceso de regulación de la calidad en Brasil para Instituciones

La Evaluación Institucional se divide en dos modalidades, la cuales el INEP (2017) expone como autoevaluación y evaluación externa:

- **La autoevaluación** - Coordinada por la Comisión Propia de Evaluación (CPA) de cada institución y orientada por las directrices y por el guion de la autoevaluación institucional de la CONAES.
- **La evaluación institucional, interna y externa.** La evaluación externa, es realizada por comisiones designadas por el INEP; tiene como referencia los patrones de calidad para la educación superior expresados en los instrumentos de evaluación y en los informes de las autoevaluaciones. El proceso de evaluación externa independiente de su enfoque, se orienta por una visión multidimensional que busca integrar su naturaleza formativa y de regulación en una perspectiva de globalidad. En su conjunto, los procesos de evaluación deben constituir un sistema que permita la integración de las diversas dimensiones de la realidad evaluada, asegurando las coherencias conceptuales, epistemológicas y prácticas, así como el alcance de los objetivos de los diversos instrumentos y modalidades.

Según lo expuesto en el instrumento de evaluación para reacreditación institucional de 2010, se consideran diez dimensiones para acreditación de una Institución:

- Misión y PDI
- Política de enseñanza, investigación, posgrado y extensión
- Responsabilidad social de IES
- Comunicación con la sociedad
- Las políticas de personal, carreras del cuerpo docente y de técnico-administrativo
- Organización de gestión de IES
- Infraestructura física
- Planificación de la evaluación
- Políticas de atención a los estudiantes
- Sostenibilidad financiera



Gráfica 7. Proceso de evaluación IES - Brasil

Fuente: (Pereira, Machado, & Ferraz, 2016)

- Instrumento de evaluación institucional

El instrumento de evaluación dispuesto por el Sistema de evaluación de educación superior – SINAES en versión de 2010, se sintetiza en la siguiente tabla. Ver tabla 27 resumen del modelo.

Tabla 27. Resumen de modelo único de evaluación institucional – Brasil

| Dimensión | No. Indicadores | No. Indicador | Peso |
|---|---|---------------|------|
| 1.La misión y el plan de desarrollo institucional | Implementación del PDI *, considerando las metas y las acciones institucionales previstas y la estructura y los procedimientos administrativos. | 2 | 5 |

| | | | |
|---|---|---|----|
| | Articulación entre el PDI * y los procesos de evaluación institucional (autoevaluación y evaluaciones). | | |
| 2. La política para la enseñanza, la investigación, el posgrado, la extensión y sus normas de funcionamiento, incluidos los procedimientos para estímulo a la producción académica, para las becas de investigación, de monitoreo y las demás modalidades. | Coherencia de las políticas de enseñanza, investigación y extensión con los documentos oficiales. | 7 | 35 |
| | Políticas institucionales para cursos de graduación (licenciaturas y licenciaturas de tecnología) y cursos secuenciales (cuando sea el caso), en la modalidad presencial, y sus formas de operacionalización. | | |
| | Políticas institucionales para cursos de graduación (licenciaturas, licenciaturas de tecnología) y cursos secuenciales (cuando sea el caso), en la modalidad a distancia, y sus formas de operacionalización (indicador exclusivo para IES * acreditada para modalidad a distancia). | | |
| | Políticas institucionales para cursos de postgrado (lato sensu * y stricto sensu *), en la modalidad presencial, y sus formas de operacionalización (igual forma para facultades, universidades y centros universitarios). | | |
| | Políticas institucionales para cursos de postgrado lato sensu * y stricto sensu en la modalidad a distancia, y sus formas de operacionalización (indicador exclusivo para IES * acreditada para modalidad a distancia). | | |
| | Políticas institucionales de investigación y de iniciación científica y sus formas de operacionalización. | | |
| | Políticas institucionales de extensión y formas de su operacionalización, con énfasis en la formación inicial y continuada y la relevancia social. | | |
| 3. La responsabilidad social de la institución, que se considera especialmente que se refiere a su contribución a la inclusión social, al desarrollo económico y social, la defensa del medio ambiente, la memoria cultural, la producción artística y el patrimonio cultural | Coherencia de las acciones de responsabilidad social con las políticas contenidas en los documentos oficiales. | 4 | 5 |
| | Relaciones de la IES * con la sociedad; el sector público, el sector privado y el mercado de trabajo. | | |
| | Relaciones de la IES * con la sociedad: inclusión social. | | |
| | Relaciones de la IES * con la sociedad: defensa del medio ambiente, de la memoria cultural, de la producción artística y del patrimonio cultural. | | |

| | | | |
|---|---|---|----|
| 4. La comunicación con la sociedad. | Coherencia de las acciones de comunicación con la sociedad con las políticas contenidas en los documentos oficiales. | 3 | 5 |
| | Comunicación interna y externa. | | |
| | Auditoría | | |
| 5. Las políticas de personal, de carreras del cuerpo docente y del cuerpo técnico-administrativo, su perfeccionamiento, su desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo. | Coherencia de las políticas de personal, de carreras del cuerpo docente y cuerpo técnico-administrativo, su perfeccionamiento, su desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo con las políticas firmadas en documentos oficiales. | 6 | 20 |
| | Formación del personal docente | | |
| | Condiciones institucionales para el cuerpo docente | | |
| | Condiciones institucionales para el cuerpo técnico-administrativo | | |
| | Formación del cuerpo de tutores presenciales * y sus condiciones institucionales (indicador exclusivo para IES * acreditado para modalidad a distancia - EAD *). | | |
| | Formación del cuerpo de tutores a distancia * y sus condiciones institucionales (indicador exclusivo para IES * acreditado para modalidad a distancia - EAD *). | | |
| 6. Organización y gestión de la institución, especialmente el funcionamiento y representatividad de los colegios, su independencia y autonomía en la relación con la mantenedora, y la participación de los segmentos de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones | Coherencia de la organización y de la gestión de la institución con las políticas firmadas en documentos oficiales. | 4 | 5 |
| | Gestión institucional (considerar las especificidades de la gestión de cursos a distancia, cuando sea el caso). | | |
| | Funcionamiento, representación y autonomía de los Consejos Superiores. | | |
| | Funcionamiento, representación y autonomía de los colegiados de curso. | | |
| 7. Infraestructura física, especialmente la de enseñanza y de investigación, biblioteca, recursos de información y comunicación | Coherencia Infraestructura física, especialmente la de enseñanza y de investigación, biblioteca, recursos de información y comunicación con lo establecido en documentos oficiales. | 5 | 10 |
| | Instalaciones generales | | |
| | Instalaciones generales en los polos para educación a distancia (indicador exclusivo para IES * acreditada para modalidad a distancia - EAD *). | | |
| | Biblioteca: acervo, servicios y espacio físico. | | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | Bibliotecas de los polos para educación a distancia: acervo, servicios y espacio físico (indicador exclusivo para IES * acreditado para modalidad a distancia - EAD *). | | |
| 8. Planificación y evaluación, especialmente en relación con los procesos, resultados y eficacia de la autoevaluación institucional | Coherencia de la planificación y la evaluación, especialmente en relación a los procesos, resultados y eficacia de la autoevaluación institucional con lo establecido en documentos oficiales. | 3 | 5 |
| | Autoevaluación institucional. | | |
| | Planificación y acciones académico-administrativas a partir de los resultados de las evaluaciones. | | |
| 9. Políticas de atención a los estudiantes | Coherencia de las políticas de atención a los alumnos con lo establecido en documentos oficiales | 4 | 5 |
| | Programas de apoyo al desarrollo académico de los discentes referentes a la realización de eventos . | | |
| | Condiciones institucionales de atención al estudiante. | | |
| | Acompañamiento de egresados y creación de oportunidades de formación continuada. | | |
| 10.Sostenibilidad financiera | Coherencia de la sostenibilidad financiera presentada por la IES con lo establecido en documentos oficiales. | 3 | 5 |
| | Sostenibilidad financiera de la institución y políticas de captación y asignación de recursos . | | |
| | Políticas dirigidas a la aplicación de recursos para programas de enseñanza, investigación y extensión. | | |

Fuente: Resumen realizado a partir del Instrumento de reacreditación Institucional. 2010.

**Los resaltados en el modelo son del autor, queriendo hacer sobresalir los elementos específicos para la modalidad a distancia, dado que existe un modelo único que se asume para toda modalidad.*

Indicadores de valoración. El modelo expone por cada indicador cinco ítems, con una descripción de calidad para ser valorado de manera cualitativa y a los mismos descriptores los identifica con una valoración de 1 a 5, para su valoración cuantitativa. Una IES para obtener su reacreditación debe obtener un valoración igual o superior a 3.

Tabla 28. Tabla indicadores de valoración

| Concepto | Descripción |
|----------|--|
| 1 | Cuando los indicadores de la dimensión evaluada configuran un cuadro MUCHO MENOS de lo que expresa el referencial mínimo de calidad. |
| 2 | Cuando los indicadores de la dimensión evaluada configuran un cuadro MENOS de lo que expresa el referencial mínimo de calidad. |
| 3 | Cuando los indicadores de la dimensión evaluada configuran un cuadro SIMILAR de lo que expresa el referencial mínimo de calidad. |
| 4 | Cuando los indicadores de la dimensión evaluada configuran un cuadro MÁS de lo que expresa el referencial mínimo de calidad. |
| 5 | Cuando los indicadores de la dimensión evaluada configuran un cuadro MUCHO MÁS de lo que expresa el referencial mínimo de calidad. |

Fuente: Tabla indicadores de valoración – modelo único de evaluación IES

Adicional a la matriz desde donde se señala las dimensiones e indicadores de calidad, el modelo contempla un aparte correspondiente a aspectos legales.

Requisitos legales. Estos elementos son esencialmente regulatorios y, por lo tanto, no forman parte del cálculo del concepto de la evaluación. Los evaluadores deberán hacer el registro del cumplimiento o no cumplimiento del dispositivo legal por parte de la Institución, para que el Ministerio de Educación, en posesión de esa información, pueda tomar las decisiones adecuadas. La respuesta se valora con un Sí o No.

Tabla 29. Requisitos legales

| | Requisito Legal | Criterio de análisis |
|---|---|--|
| 1 | Condiciones de acceso para portadores de necesidades especiales (Decr. 5.296 / 2004). | ¿La institución presenta condiciones adecuadas de acceso para portadores de necesidades especiales? |
| 2 | Titulación del cuerpo docente Universidades y Centros Universitarios: Como mínimo formación en posgrado lato sensu para todos los docentes y porcentaje mínimo de docentes con postgrado <i>stricto sensu</i> , de acuerdo con los artículos 66 y 52 de la Ley n° 9.394 / 1996. Facultades: Al menos formación en de postgrado lato sensu para todos docentes (artículo 66 de la Ley n° 9.394 / 1996). | Universidades y Centros Universitarios: El cuerpo docente tiene como mínimo, formación en posgrado, la institución tiene como mínimo, un tercio del cuerpo docente con titulación de maestría y/o doctorado? Facultades: El cuerpo docente tiene, en el mínimo formación en posgrado * lato sensu *? |
| 3 | Régimen de Trabajo del Cuerpo Docente Para Universidades: un tercio del cuerpo docente en régimen de tiempo completo * (Ley 9.394 / 1996 - Art. 52). Para los centros universitarios: una quinta parte del cuerpo docente en régimen de tiempo * * (Decreto 5.786 / 2006 - Art. 1) | Universidades: la institución tiene en el mínimo, un tercio del cuerpo docente en régimen de tiempo completo *? Centros Universitarios: la institución tiene al menos una quinta parte del cuerpo docente en régimen de tiempo completo *? |

| | | |
|---|---|--|
| 4 | Plan de Cargo y Carrera El Plan de Cargo de Carrera debe estar protocolado en el órgano competente del Ministerio de Trabajo y Empleo. | Plan de cargo de carrera está debidamente protocolado en el órgano competente del Ministerio de Trabajo? |
| 5 | Forma Legal de Contratación de Profesores (IES * privadas). Las contrataciones de los profesores deben por medio de un vínculo laboral (CLT, Artículo. 2 y 3). | La forma legal de contratación de profesores es mediante vínculo ¿Qué es el empleo? |

Fuente: Instructivo de evaluación SINAES. 2010

6.1.1.1 Proceso de regulación de calidad para cursos (programas académicos) - Modelo de evaluación de cursos presenciales y a distancia.

El modelo de evaluación vigente para programas académicos contempla que un curso, como es denominado en Brasil al programa académico, debe pasar por tres procesos verificadores de calidad: autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento. Este proceso se aplica para, los grados de tecnólogo, licenciatura y bachillerato en modalidad presencial y a distancia.

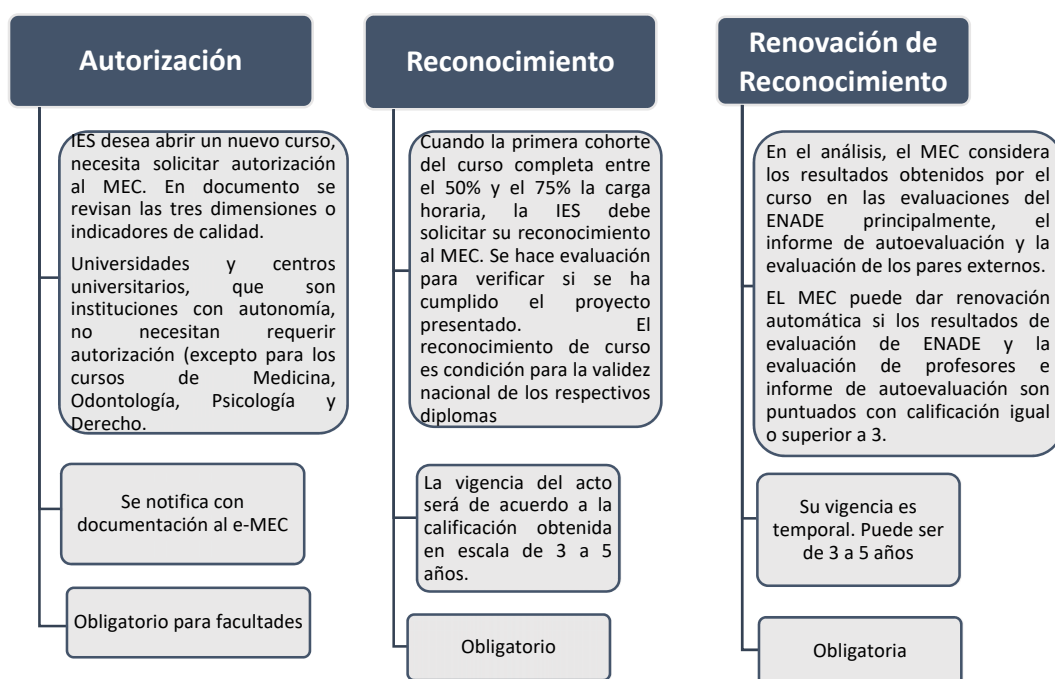


Ilustración 3. Proceso de regulación de calidad para cursos en Brasil

Fuente. Elaboración propia.

Para los procesos de reconocimiento y renovación, el MEC ha definido un único instrumento de evaluación que apoya al modelo que debe ser aplicado por los programas para el proceso del informe de autoevaluación. Los informes de autoevaluación se presentan anualmente al sistema de e-Mec, y un informe consolidado cada tres años. Este instrumento es el mismo que los pares externos utilizan para el proceso de revisión.

La evaluación de los cursos está estructurada en tres partes, según lo expresa el instrumento de evaluación para cursos presenciales y a distancia expedido en el 2015:

Parte I. Contextualización de la IES y del curso

Contextualización de la IES: parte en el que se relaciona la información de la Institución como nombre de la mantenedora; Base legal de la mantenedora, dirección, razón social, registro en el notario legal; Nombre de la IES; Base legal de la IES, dirección, actos legales y fecha de publicación en el DOU; Perfil y misión de la IES; Datos socioeconómicos y socioambientales de la región.

Contextualización del curso: Se identifican los aspectos generales del programa tales como:

- Nombre del curso.
- Nombre del mantenimiento.
- Dirección de funcionamiento del curso.
- Justificación para la creación / existencia del curso, con datos socioeconómicos y socioambientales de la región.
- Actos legales del curso (Autorización, Reconocimiento y Renovación de Reconocimiento del curso, cuando existan) y fecha de la publicación en D.O.U./D.O.E.
- Número de plazas previstas o autorizadas.
- Concepto Preliminar de Curso -CPC-e Concepto de Curso -CC -resultante de la evaluación in loco, cuando haya.
- El resultado del ENADE en el último trienio, si existe.
- Protocolos de Compromiso, Términos de Saneamiento de Deficiencia, Medidas Cautelares y Término de Supervisión, cuando haya.
- Turnos de funcionamiento del curso (matutino, vespertino, nocturno e integral).
- Carga horaria total del curso (en horas / clase).
- Tiempo mínimo y máximo para la integración.
- Identificación del coordinador (a) del curso.
- Perfil del coordinador (a) del curso (formación académica, titulación, régimen de trabajo, tiempo de ejercicio en la IES y en la función de coordinador del curso, actuación profesional en el área). En el caso de la modalidad a distancia, describir el tiempo de experiencia del coordinador

- (a) en cursos EAD. En el caso de cursos CST, considerar y describir el tiempo de experiencia del coordinador (a) en la educación básica, si existe;
- Composición, titulación, régimen de trabajo y permanencia sin interrupción de los integrantes del Núcleo Docente Estructurante –NDE.
 - Tiempo medio de permanencia del cuerpo docente en el curso (excepto para autorización). Sumar el tiempo de ejercicio en el curso de todos los docentes y dividir por el número total de docentes en el curso, incluyendo el tiempo del coordinador (a) del curso.
 - Disciplinas ofrecidas en el curso en lengua extranjera, cuando haya.
 - Informaciones relacionadas al cuantitativo anual del cuerpo docente del último acto autorizante posterior a la evaluación in loco: docentes ingresantes; los estudiantes matriculados; los estudiantes concluyentes; estudiantes extranjeros; los estudiantes matriculados en prácticas supervisadas; los estudiantes matriculados en trabajo de finalización; estudiantes participantes de proyectos de investigación (por año); participantes de proyectos de extensión (por año); los estudiantes participantes de Programas Internos y/o Externos de Financiamiento (por año) (Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), Programa Universidad para Todos (PROUNI), Programa de Movilidad Académica Regional en Cursos Acreditados (MARCA), Ciencias sin Fronteras, Programación Educación Tutorial (PET), Pro-Salud, Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Ciencia (PIBIC), Programa Institucional de Becas de Extensión (PIBEX), Programa Institucional de Becas de Iniciación para el Desarrollo Tecnológico (PIBIT), Becas Sectoriales, PIBIC Acciones Afirmativas, Beca de Iniciación Científica (IC), Becas del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Programa de Extensión Universitaria (ProExt), Becas de Monitoreo, etc.).
 - Relación de convenios vigentes del curso con otras instituciones;
 - Para los cursos del área de la salud, relacionar si hay compartición de la red del Sistema Único de Salud (SUS) con diferentes cursos de instituciones.

Síntesis preliminar

- Breve histórico del curso (creación, modalidades de oferta, áreas de actuación en la extensión y áreas de investigación, si es el caso).
- Destacar si hay divergencia en la dirección de visita con la dirección del oficio de designación.
- Explicitar los documentos que sirvieron de base para el análisis de la evaluación (PDI, PPC, informes de autoevaluación y demás informes de la IES), y si están dentro del plazo de validez.
- Observar las diligencias y su cumplimiento.
- En caso de CPC insatisfactorio, para el Acto de Renovación de Reconocimiento de Curso, verificar lo propuesto en el Término de

Saneamiento establecido con la Secretaría de Supervisión y Regulación de la Educación Superior (SERES).

- Comprobar las especificidades del despacho saneador y el cumplimiento de las recomendaciones.

Parte II. Dimensiones e indicadores de evaluación.

Son tres (3) dimensiones de calidad y sesenta y nueve (69) indicadores

- Organización didáctica-pedagógica: 27 indicadores
- Perfil del cuerpo docente: 20 indicadores
- Instalaciones físicas: 22 Indicadores

Parte III. El modelo contempla también la valoración de 4 aspectos:

- Cumplimiento de requisitos legales
- Los resultados de desempeño de los estudiantes en la Prueba ENADE
- Los resultados de percepción de calidad de los estudiantes expuestos en el cuestionario de Satisfacción
- Evaluación de docentes

Nota: En la guía de evaluación existen indicadores específicos para algunas áreas del conocimiento o programas académicos.

Tabla 30. Modelo único de evaluación de cursos presenciales y a distancia

| DIMENSIÓN | INDICADOR |
|---|---|
| Organización Didáctica pedagógica | Contexto Educativo |
| | Políticas institucionales en el marco del curso |
| | Objetivos del curso |
| | Perfil profesional del egresado |
| | Estructura curricular |
| | Contenidos curriculares |
| | Metodología |
| | Prácticas curriculares supervisadas |
| | Prácticas curriculares supervisado – relación con la red de escuelas de la escuela Educación Básica |
| | Prácticas curriculares supervisadas – relación entre licenciandos, docentes y supervisores de la red de escuelas de la escuela Educación Básica |
| | Prácticas curriculares supervisado – relación teoría y práctica |
| | Actividades complementarias |
| | Trabajo conclusión de curso |
| | Acciones derivadas de los procesos de evaluación del curso |
| | Actividades de Tutoría |
| | Tecnologías de Información y Comunicación - TIC – en el proceso de enseñanza-aprendizaje |
| | Material Didáctico Institucional |
| | Mecanismos de control interacción entre docentes, tutores y estudiantes |
| | Procedimientos de control evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| | Número de vacantes |
| Integración con las redes públicas de enseñanza | |

| | |
|--|---|
| | Integración del curso con el sistema local y regional de salud / SUS - relación alumnos / docente |
| | Integración del curso con el sistema local y regional de salud / SUS - relación alumnos / usuario |
| | Actividades prácticas de enseñanza |
| | Actividades prácticas de enseñanza para áreas de la educación salud |
| | Actividades prácticas de enseñanza para Licenciaturas |
| Cuerpo Docente y de tutorial | Actuación del Núcleo Docente Estructurante - DE |
| | Actuación del coordinador (a) |
| | Experiencia profesional, de magisterio superior y de gestión académico de (a) coordinador (a) |
| | Régimen de trabajo del trabajo (a) coordinador (a) curso |
| | Carga horaria del coordinador de curso |
| | Titulación del cuerpo docente del curso |
| | Titulación del cuerpo docente del curso - porcentaje de doctores |
| | Régimen de trabajo del trabajo docente del curso |
| | Experiencia profesional del cuerpo docente |
| | Experiencia en el ejercicio de la docencia en la educación básica |
| | Experiencia de magisterio superior del cuerpo docente |
| | Relación entre el número de docentes y el número de vacantes |
| | Funcionamiento del servicio colegiado de curso o equivalente |
| | Producción científica, cultural, artístico o artístico tecnología |
| | Titulación y formación del cuerpo de tutores del cuerpo curso |
| | Experiencia del cuerpo de tutores en educación a distancia |
| | Relación docentes y tutores - presenciales y la sociedad distancia - por estudiante |
| | Responsabilidad docente por la supervisión de la asistencia médica |
| Responsabilidad docente por la supervisión de la asistencia odontológica | |
| Núcleo de apoyo pedagógico y experiencia docente | |
| Infraestructura | Gabinetes de trabajo para profesores Tiempo Integral - TI |
| | Espacio de trabajo para la coordinación del curso y servicios académicos |
| | Sala de profesores |
| | Sala de clase |
| | Acceso de los alumnos a equipos de Informática |
| | Bibliografía básica |
| | Bibliografía complementaria |
| | Laboratorios Especializados |
| | Laboratorios didácticos especializados: cantidad |
| | Laboratorios didácticos especializados: calidad |
| | Laboratorios didácticos especializados: Servicios |
| | Sistema de control de producción y distribución de material didáctico |
| | Núcleo de Prácticas Jurídicas: actividades básicas |
| | Núcleo de Prácticas Jurídicas: actividades de trabajo el arbitraje, negociación y mediación |
| | Unidades hospitalarios y complejo asistencial, convencionales |
| | Sistema de referencia y contrarreferencia |
| | Biotérios |
| | Laboratorios de enseñanza para el área de la salud |
| | Laboratorio de habilidades |
| | Protocolos de experimentos |
| | Comité de ética para la investigación |

| | |
|--|--|
| | Comité de Ética en la utilización de Animales (CEUA) |
|--|--|

*Fuente. Instrumento de evaluación para cursos presenciales y a distancia.2015. *El resaltado en la tabla corresponde al autor de la presente investigación, se desea identificar los aspectos que el modelo destaca para la EAD, partiendo que se tiene un modelo único para cualquier modalidad.*

Escala de medición. Cada indicador tiene cinco criterios de análisis cualitativo y con asignación de concepto cuantitativo de 1 a 5.

Los informes deben contemplar estos dos tipos de conceptos cuantitativos y cualitativos. Adicionalmente, se debe complementar el informe con las respectivas justificaciones de análisis, con argumentación cualitativa y contextualizada.

Este modelo de evaluación aplica para los procesos de autorización, reconocimiento y renovación del reconocimiento, su diferencia radica en el peso que se le asigna a cada dimensión en cada proceso.

Peso para proceso de autorización y reconocimiento y renovación de reconocimiento de cursos

Tabla 31. Escala de medición por dimensión

| Dimensión | No. Indicadores | Peso Autorización | Peso Reconocimiento |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Organización Didáctica pedagógica | 27 | 30 | 40 |
| Cuerpo docente y tutorial | 20 | 30 | 30 |
| Infraestructura | 22 | 40 | 30 |

Fuente: Instrumento de evaluación para cursos presenciales y a distancia.2015

Requisitos legales y normativos. De manera similar como sucede con el modelo para acreditación de la IES. Para los programas académicos también opera la revisión por parte de los evaluadores del cumplimiento de los requisitos legales. Los evaluadores sólo harán el registro del cumplimiento o no del dispositivo legal y normativo por parte de la institución para que el Ministerio de Educación, en posesión de esa información, pueda tomar las decisiones apropiadas.

Tabla 32. Requisitos legales

| | Requisito Legal | NSA |
|---|---|--|
| 1 | Directrices curriculares nacionales | NSA para curso que no tengan directrices curriculares nacionales |
| 2 | Directrices curriculares Nacionales de educación básica, conforme a lo dispuesto por la Res. CNE/CEB 4/2010 | NSA para bachilleratos, |

| | | |
|----|--|--|
| | | tecnológicos y secuenciales |
| 3 | Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña, Africana e Indígena, en los términos con la Ley N° 9.394 / 96, con la redacción dada por las Leyes N° 10.639 / 2003 y N° 11.645 / 2003, y en el caso de la Ley Orgánica 2008, y de la Comisión | |
| 4 | Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, conforme a lo dispuesto en el Dictamen CNE / CP N° 8, de 06/03/2012, que originó la Resolución CNE / CP N 1, 30/05/2012 | |
| 5 | Protección de los derechos de personas con trastorno de espectro autista, conforme lo dispuesto en la Ley, No. 12764 de 27 /12/2012. | |
| 6 | Titulación del cuero docente. (art. 66 de ley 9394 de 20 diciembre de 1996) | |
| 7 | Núcleo docente estructurante (NDE) (Res. CONAES No. 1 de 17/06/2010) | NO aplica para cursos secuenciales |
| 8. | Denominación de curso superiores de tecnología (portaría normativa No. 12/2006) | NSA para bachilleratos, licenciaturas y secuenciales |
| 9 | Carga horaria mínima, en horas – Para cursos superiores de tecnología. (portaría No. 10, 28/07/2006; Portaria No. 1024, 11/05/2006; Res. CNE/CP No. 3,18/12/2002) | NSA para bachilleratos, licenciaturas y secuenciales |
| 10 | Carga horaria mínima, en horas -para Bachilleratos y Licenciaturas. Resolución CNE / CES N° 02/2007 (Graduación, Bachillerato, Presencial). Resolución CNE / CES N° 04/2009 (Área de Salud, Bachillerato, Presencial). Resolución CNE / CP N° 1/2006 (Pedagogía). CNE / CP No. 1/2011 (letras) Resolución CNEN° 2 del 1 de julio de 2015 (superior licenciatura -Cursos nivel de formación inicial, cursos de formación maestro para los graduados y cursos de segundo grado | NSA para tecnológicos y secuenciales |
| 11 | Tiempo de integración Resolución CNE / CES N° 02/2007 (Graduación, Bachillerato, Presencial). Resolución CNE / CES N° 04/2009 (Área de Salud, Bachillerato, Presencial). Resolución CNE N° 2, de 1 de julio de 2015 (Formación inicial a nivel superior -cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura | NSA para tecnológicos y secuenciales |
| 12 | Condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad o movilidad reducida, conforme a lo dispuesto en la CF / 88, art. En la Ley N° 10.098 / 2000, en los Decretos N° 5.296 / 2004, N° 6.949 / 2009, N° 7.611 / 2011 y en la Ley N° 10.098 / 2000 | |
| 13 | Disciplina de libras | |
| 14 | Prevalencia de evaluación presencial para EAD (Dec. N° 5.622 / 2005, art. 4, inciso II, § 2°) | NSA Para cursos presenciales |
| 15 | Información académica (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, modificada por la Ordenanza Normativa MEC N° 23 de 2010. | |
| 16 | Políticas de educación ambiental (Ley n° 9.795, de 27 de abril de 1999 y Decreto N° 4.281 de 25 de 2002. | |

- **Características propias de la EAD en el modelo de acreditación**

En el modelo de autorización institucional, dentro de sus diez dimensiones y cuarenta y un indicadores, se encuentran algunas especificaciones que solo deben cumplir las IES con oferta de programas en modalidad a distancia. Estas especificaciones hacen mención a las políticas de operatización del modelo a distancia; la formación y cualificación de docentes en EAD; las características de los Polos y la existencia de material bibliográfico físico, adicional se debe reportar por programa el número de plazas previstas o autorizadas. El tema del indicador relacionado con biblioteca física en los Polos, al igual que un número definido de cupos para estudiantes, entran en contradicción con algunas de las características de la EAD, *la universidad es quien se acerca al estudiante y una modalidad que posibilita la ampliación de cobertura.*

En cuanto a los programas/cursos, el modelo de evaluación del Ministerio de Educación de Brasil- MEC, utiliza un instrumento único para la verificación de las condiciones de calidad de todos los cursos/programas académicos que las IES oferten en el medio. El modelo está estructurado desde tres dimensiones y sesenta y dos (62) indicadores, y entre ellos, se encuentran, nueve (9) indicadores exclusivos para la EAD y otros tres (3) que indican algunas especificidades para esta modalidad.

Entre los indicadores que denotan elementos propios a medir para la modalidad a distancia, están los relacionados con la actividad de la tutoría, la interacción docente-estudiante, relación de número de docentes versus número de estudiantes, la titulación, experiencia y capacitación del docente en competencias para la EAD, los materiales didácticos utilizados para mediar el acto educativo y los medios como bibliotecas y laboratorios, estos últimos con requerimientos de existencia presencial en los espacios de los Polos donde se ofertan los programas. Es importante retomar que, para Brasil, los programas de grado no pueden ser 100% virtuales, lo que implica que los Polos (lugares de oferta) necesitan cumplir unas condiciones para el funcionamiento del programa.

Para el proceso de renovación de reconocimiento de un programa, el MEC puede autorizarlo de manera automática, sin la necesidad de visita de verificación por parte de pares externos. Esta autorización automática está sujeta a los resultados de evaluación de examen que aplica el ENADE a los estudiantes pronto a graduarse, a la evaluación de profesores y al informe de autoevaluación; siempre y cuando la suma de estos tres insumos tenga calificación igual o superior a tres.

En síntesis, el concepto de calidad de un programa en modalidad presencial o a distancia en el modelo de aseguramiento de calidad de Brasil para la ES, estará sujeto a cuatro aspectos: al proceso de autoevaluación, a la evaluación externa (ambos procesos realizados desde la aplicación de un mismo instrumento); a los resultados de los estudiantes en la prueba ENADE y a la evaluación docente.

6.1.2 Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Ecuador.

Ecuador está dividido en cuatro regiones, que se subdividen a su vez en 24 provincias, con una población de más de 16 millones de personas. Según datos del Senescyt en informe de mayo del 2016, había 55 universidades y escuelas politécnicas que atendieron 587.799 estudiantes matriculados.

En Ecuador, el Consejo de Educación Superior, CES, es la entidad encargada de realizar la autorización de las instituciones educativas y habilitar la oferta de programas educativos. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEEACES, organismo que, como su nombre lo indica, es el encargado de velar por la calidad de la ES, expone que las nuevas realidades tecnológicas y comunicacionales, así como las políticas locales, nacionales y mundiales, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, crean condiciones de gran competencia y dinamismo en todos los ámbitos del desarrollo del país. Esta realidad condiciona a las IES a mantener una continua actualización de los procesos de aprendizaje-enseñanza y un permanente mejoramiento de la calidad de la oferta académica de las carreras (CONEA-CEAACES, 2011, p. 11).

El sistema de educación superior en Ecuador, desde el año 2007, ha tenido cambios bastantes significativos en relación a verificación de la calidad en la ES. El primero, la nueva Constitución en el año 2008, documento que reconoce a la educación su papel importante en el desarrollo individual y social, y se dictan orientaciones específicas para el acceso y gratuidad para la ES.

En el 2009, se presenta una crisis en algunos centros educativos y la Asamblea Constituyente preocupada por la educación en el país, expide el Mandato Constituyente 14, con el cual se desea garantizar la calidad del sistema para los ciudadanos, así como depurarlo y mejorarlo. La implementación del Mandato 14 trajo experiencias positivas como negativas, desde lo cual se evaluó que el modelo de educación y evaluación requerían ser mejorados para dar respuesta efectiva a las necesidades del país. En el año 2010, se expide un nuevo marco normativo, se dicta la Ley Orgánica de Educación Superior -LOES, norma que se encarga de regular ampliamente los referentes para el aseguramiento de la calidad, entendiendo a la evaluación como un proceso permanente y de seguimiento continuo.

Los procesos de acreditación de instituciones se implementan a partir del año 2013, y estos se otorgan a las IES con una vigencia de 5 años. Todos estos cambios que el sistema educativo ha tenido desde el 2008, ha llevado, que, en la última década, la normatividad y demás políticas educativas en Ecuador se esté actualizando, en respuesta a los nuevos requerimientos y necesidades del país.

A continuación, en la tabla 33 Marco referencial de ES en Ecuador, se exponen los referentes de calidad desde donde se estructura el modelo de evaluación y acreditación ecuatoriano para la educación presencial como a distancia.

Tabla 33. Marco referencial de ES en Ecuador

| | |
|--|---|
| Marco normativo | <p>Constitución Política de la República de Ecuador de 1998 Ley orgánica de educación superior, LOES. 2010 Reglamento general a la ley orgánica de educación superior. 2011 Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios. 2015 Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas. 2015 Modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera de Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales. 2015 Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas. 2015 Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas. Instrumentos de Cuantificación del Desempeño Institucional. 2015 Modelo de evaluación derecho en modalidad a distancia. 2016 Instructivo de los Parámetros Específicos de Infraestructura Tecnológica para Carreras y Programas en Modalidades de Estudio en Línea, a Distancia y Semipresenciales. CES. 2016</p> |
| Organismos responsables | <p>SENESCYT. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador CEEACES - Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. CES - Consejo de Educación Superior</p> |
| Concepto de educación a distancia | <p>La educación en línea y a distancia de acuerdo al artículo 3 del LOES: “Son las modalidades en las cuales, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías, recursos de aprendizaje y entornos virtuales que se organizan sobre la base de una pedagogía diseñada especialmente en función a la interacción educativa del profesor y el estudiante, en tiempo real o diferido y en torno a comunidades de aprendizaje delimitada” (LOES, 2010).</p> |
| Modalidad de estudio | <p>De acuerdo con el LOES, 2010, las modalidades de estudio con uso de TIC se pueden clasificar en:</p> <p>Artículo 4.- Modalidad a distancia. – “La modalidad a distancia es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales bajo plataformas de interacción, y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales). Para su desarrollo, es fundamental la labor docente y técnico docente con la tutoría sincrónica y asincrónica, y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo”.</p> <p>Artículo 5.- Modalidad en línea o virtual.- “La modalidad en línea o virtual es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales que organizan la interacción educativa de los actores del proceso educativo, en tiempo real o diferido a través de plataformas informáticas académicas, que facultan la labor tutorial sincrónica y asincrónica”.</p> |

| | |
|---|---|
| Condiciones para la educación a distancia nivel graduación | <p>Artículo 24.- Componentes diferenciadores de la educación a distancia. – “Para que una carrera o programa se ejecute en la modalidad de estudios a distancia, es fundamental que en su estructura se consideren a los centros de apoyo, los que deberán ser coordinados por unidades administrativas y académicas de la sede matriz, o de otras sedes y extensiones acreditadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (CEAACES, 2015).</p> |
| Concepto de calidad | <p>Según el LOES, capítulo 1 y en los artículos 93 al artículo 99 se definen los principios de la calidad:</p> <p>Art. 93.- Principio de calidad. – “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”.</p> <p>El principio establecido por ley está relacionado con algunos enfoques y visiones de la calidad, principalmente a la visión de la calidad como excelencia, es decir “la calidad es lograda si los estándares son alcanzados” (Bernhard, 2011, p. 47); y a la calidad como el grado en el cual la institución, de conformidad con su misión, ha alcanzado sus objetivos establecidos (Cheong Cheng y Ming Tam, 1997, p. 24).</p> <p>En este sentido, se entiende a la calidad de las universidades y escuelas politécnicas como el grado en el que, de conformidad con su misión, enmarcada en los fines y funciones del sistema de educación superior ecuatoriano, alcanzan los objetivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a través de la ejecución de procesos que observan los principios del sistema y buscan el mejoramiento permanente. La calidad a nivel institucional comprende aspectos que la distinguen de la calidad de las carreras y programas y la complementan; esto debido principalmente a que, el nivel institucional constituye el marco que permite y facilita la obtención de resultados a nivel de carreras y programas, los mismos que a su vez contribuyen con la consecución de los objetivos institucionales (CEEACES, 2015, p. 1).</p> |
| Concepto de evaluación | <p>Art. 94.- Evaluación de la calidad. – “La evaluación de la calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución” (CEEACES, 2015).</p> <p>Art. 99.- La autoevaluación. – “La autoevaluación es el riguroso proceso de análisis que una institución realiza sobre la totalidad de sus actividades institucionales o de una carrera, programa o posgrado específico, con amplia participación de sus integrantes, a través de un análisis crítico y un diálogo reflexivo, a fin de superar los obstáculos existentes y considerar los logros alcanzados, para mejorar la eficiencia institucional y mejorar la calidad académica”.</p> <p>Esto implica que la institución debe contar con procedimientos de autoreflexión que le permiten determinar sus fortalezas y debilidades, plantearse objetivos, y las acciones necesarias para alcanzarlos; los procedimientos de autoreflexión y de análisis institucional deben efectuarse</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>en torno a la información y a los datos disponibles por el (los) sistema (s) de información de la institución (CEEACES, 2015).</p> <p>Art. 100.- La evaluación externa.- “Es el proceso de verificación que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior realiza a través de pares académicos de la totalidad o de las actividades institucionales o de una carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las instituciones de educación superior y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional” (CEEACES, 2015).</p> |
| Concepto de acreditación | <p>Art. 95.- Acreditación. – “La Acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa”.</p> <p>Art. 96.- Aseguramiento de la calidad. – “El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, está constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores”.</p> |

Fuente: Elaboración propia

6.1.2.1 Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas.

La acreditación se da como el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, posgrados e instituciones. Es obligatoria e independiente y su verificación y certificación está a cargo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEEACES.

En Ecuador toda institución para su funcionamiento y oferta de programas debe pasar por dos procesos, el de acreditación y de recategorización, estos certifican el tipo de calidad del servicio educativo que presta una IES. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente.

El proceso de evaluación está conformado por siete etapas: autoevaluación; carga de información; evaluación documental; visita *in situ*; rectificaciones; apelaciones e informe final.

Categorías de acreditación. El proceso de acreditación tiene como producto categorizar el tipo de institución. La categoría identifica el nivel de excelencia de una institución. Existen cuatro categorías: A, B, C y D. Las tres primeras, corresponden a

instituciones que aprueban satisfactoriamente la evaluación y obtienen la acreditación con vigencia quinquenal. Instituciones en categoría D, se encuentran en proceso de acreditación, podrán acreditarse en una nueva evaluación que realice el CEAACES.

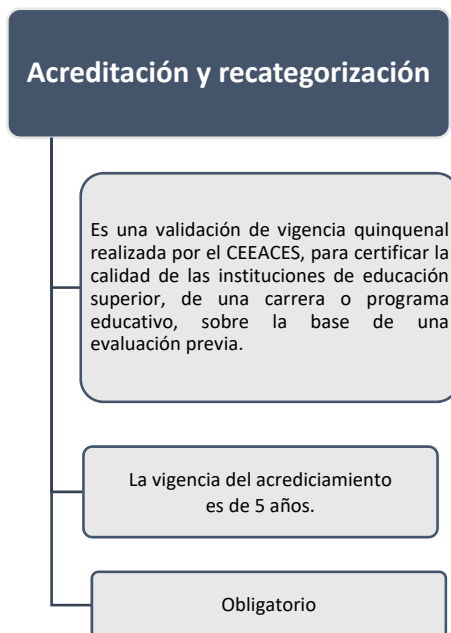


Ilustración 4. Proceso de aseguramiento de la calidad CEAACES

La estructura del Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015) se organiza en torno a seis criterios de evaluación que consideran aspectos amplios de la calidad en relación con las funciones sustantivas de las universidades y escuelas politécnicas, así como con los procesos, las condiciones y los recursos que permiten la ejecución adecuada de las mismas. El modelo está estructurado en criterios, subcriterios e indicadores.

Criterios: son atributos de la calidad, están relacionados principalmente con las funciones, procesos y recursos de la institución:

1. Organización
2. Academia
3. Investigación
4. Vinculación con la sociedad
5. Recursos e infraestructura
6. Estudiantes

Subcriterios: estos están relacionados con atributos de los procesos o con los resultados obtenidos en la ejecución de los mismos. El modelo tiene quince (15) subcriterios

Indicadores: concreción de los atributos son susceptibles de ser evaluados en términos de los estándares de evaluación que representan las cualidades deseables en las características de los procesos, la organización, la disponibilidad de recursos y los resultados obtenidos. Los cuarenta y cuatro (44) indicadores del modelo son de dos tipos: cualitativo y cuantitativo. Cada indicador del modelo presenta particularidades descritas en el siguiente orden:

- Tipo de indicador.
- Periodo de evaluación.
- Forma de Cálculo (indicadores cuantitativos).
- Estándar.
- Descripción.
- Marco Normativo.
- Evidencias.

Forma de cálculo (indicadores cuantitativos). Los indicadores cuantitativos son formulados sobre la base de una expresión matemática. El resultado es producto de análisis de la información necesaria para el cálculo, realizado por los técnicos y evaluadores.

Estándares. En el modelo se definen los estándares de calidad por medio de proposiciones afirmativas, que establecen un conjunto de cualidades que deben cumplir las instituciones de educación superior para asegurar un nivel de calidad deseable.

La valoración de los indicadores es el resultado del proceso de evaluación externa. Para el caso del proceso de evaluación institucional, se consideran tres niveles de evaluación en los indicadores cualitativos.

- **Satisfactorio:** La institución de educación superior cumple el estándar definido.
- **Medianamente satisfactorio:** Cumple parcialmente el estándar definido, evidenciando deficiencias que comprometen la consecución de los objetivos.
- **Deficiente:** No cumple con el estándar definido evidenciando deficiencias que comprometen seriamente la consecución de los objetivos, y/o la información presenta falencias que impiden un análisis adecuado.

Tabla 34. Modelo de evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas

| CRITERIOS | SUBCRITERIOS | INDICADOR | Estándar |
|--------------|-----------------------|--------------------------------|---|
| Organización | Planificación | Planificación Estratégica | Por cada indicador hay una proposición afirmativa de logro. Las cuales se deben valorar |
| | | Planificación Operativa | |
| | Ética Institucional | Rendición de cuentas | |
| | | Ética | |
| | Gestión de la calidad | Política y procedimientos | |
| | | Sistemas de información | |
| | | Política académica | |
| | | Información para la evaluación | |

| | | | |
|-----------------------------|------------------------------|---|---|
| Academia | Posgrados | Formación posgrado | desde tres criterios: -Satisfactorio Medianamente satisfactorio -Deficiente: |
| | | Doctores a TC | |
| | | Posgrado en formación | |
| | Dedicación | Estudiantes por docentes a TC | |
| | | Titularidad TC | |
| | | Horas Clase TC | |
| | | Horas clase MT/TP | |
| | Docentes | Titularidad | |
| | | Evaluación Docente | |
| | | Dirección mujeres | |
| Docencia mujeres | | | |
| Remuneración TC | | | |
| Remuneración MT/TP | | | |
| Investigación | Institucionalización | Planificación de la investigación | |
| | | Gestión de recursos para la investigación | |
| | Resultados | Producción científica | |
| | | Producción Regional | |
| Vinculación con la sociedad | Institucionalización | Planificación de vinculación | |
| | | Gestión de recursos para la vinculación | |
| | Resultados de la vinculación | Programas/proyectos de vinculación | |
| Recursos e infraestructura | Infraestructura | Calidad de aulas | |
| | | Espacios de bienestar | |
| | | Oficinas a TC | |
| | | Salas MT/TP | |
| | TIC | Conectividad | |
| | Bibliotecas | Plataforma de Gestión Académica | |
| | | Gestión de Bibliotecas | |
| Libros por estudiante | | | |
| Estudiantes | Condiciones | Espacio estudiantes | |
| | | Admisión de estudiantes a posgrado | |
| | | Bienestar estudiantil | |
| | Eficiencia académica | Acción afirmativa | |
| | | Tasa de retención grado | |
| | | Tasa de graduación grado | |
| | | Tasa de graduación posgrado | |

Fuente: (CEAACES, 2015).

6.1.2.2 Modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera de derecho en modalidad a distancia.

El modelo parte del concepto de calidad presentado en la propuesta de adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas de 2013, al proceso de recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas de 2015, y se lo entiende como el grado en el que, de conformidad con la misión, enmarcada en los

finés y funciones del sistema de educación superior ecuatoriano, las IES alcanzan los objetivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a través de la ejecución de procesos que observan los principios del sistema y buscan el mejoramiento permanente. A nivel de carreras, el concepto anteriormente planteado cobra vital importancia, no sólo porque complementa la calidad institucional; sino porque es el marco en el que se tejen y se profundizan los procesos académicos de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a través de la ejecución de procesos que observan los principios del sistema y buscan el mejoramiento permanente. (CEAACES, 2017, p. 12)

Este instrumento de evaluación de la calidad para programas a distancia se ha diseñado sobre la base del modelo genérico de evaluación de carreras presenciales y semipresenciales 2.0, como de una amplia revisión de literatura existente de modelos de evaluación de la calidad de la educación a distancia de la región y del mundo. Este primer modelo para EAD que expide el CEEACES en el 2016, se realizó en función a la carrera de derecho.

Para el proceso de evaluación el modelo tiene en cuenta tres insumos:

- Autoevaluación
- Informe de visita de pares
- Examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos

Según la Ley orgánica Art. 103.- “Examen Nacional de evaluación de carreras y programas académicos. - Para efectos de evaluación se deberá establecer un examen para estudiantes de último año, de los programas o carreras. El examen será complementario a otros mecanismos de evaluación y medición de la calidad”.

Este examen es diseñado y aplicado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. El Examen está centrado en los conocimientos establecidos para el programa o carrera respectiva.

En el caso, que un porcentaje mayor al 60% de estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimido por el Consejo de Evaluación.

El modelo se estructura en indicadores y estos se presentan en el siguiente orden:

- Tipo de indicador.
- Periodo de evaluación.
- Forma de Cálculo (Indicadores cuantitativos).
- Estándar.
- Descripción.
- Marco Normativo.
- Evidencias.

- **Modelo de valoración de estándares**

El **estándar cualitativo** es una proposición afirmativa que establece un conjunto de cualidades que deben cumplir las carreras, programas e instituciones de educación superior, para asegurar un mínimo de calidad establecido. La medición del desempeño de los indicadores cualitativos es el resultado del proceso de evaluación externa. De acuerdo con el nivel de cumplimiento de los indicadores cualitativos, se establecen cuatro categorías de valoración:

- **Deficiente:** La Carrera no cumple con el estándar definido, evidenciando deficiencias que comprometen seriamente la consecución de los objetivos, y/o la información presenta falencias que impiden un análisis adecuado.
- **Poco satisfactorio:** La Carrera cumple parcialmente con el estándar definido, evidenciando deficiencias que comprometen la consecución de los objetivos.
- **Satisfactorio:** La Carrera cumple con el estándar definido.
- **Altamente satisfactorio:** La Carrera cumple con el estándar definido y presenta características complementarias de creatividad, innovación o excelencia.

Mientras que el **estándar cuantitativo** se establece a partir de una función que determina un valor numérico de 0 a 1 en base al valor del indicador; siendo el valor de “0” equivalente a un desempeño nulo de la Carrera, programa o institución de educación superior, y el valor de “1” equivalente al cumplimiento del estándar que asegura un mínimo de calidad. Esta función se llama función de utilidad. En todos los indicadores cuantitativos se presentan y describen la fórmula de cálculo y las variables utilizadas.

Tabla 35. Tabla de ponderación

| Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras a distancia (2016) | Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales (2015) |
|--|--|
| Criterios: 5 Subcriterios: 12 Indicadores: 39 | Criterios: 5 Subcriterios: 13 Indicadores: 37 |

Tabla 36. Estructura de los modelos de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y a distancia

| MODELO DE EVALUACION PRESENCIAL | | |
|---|--|---|
| CRITERIOS | SUBCRITERIOS | INDICADOR |
| Pertinencia | Contexto | Estado actual y prospectiva Programas/ proyectos vinculación con la sociedad |
| | Profesión | Perfil profesional |
| Academia | Calidad | Afinidad de formación posgrado |
| | | Actualización científica |
| | | Titularidad |
| | Dedicación | Profesores TC/MT/TP |
| | | Estudiantes por profesor |
| | | Distribución horaria |
| | Producción académica | Producción científica |
| Producción Regional | | |
| Libros o capítulos de libros Ponencias | | |
| Currículo | Macro currículo | Perfil de egreso |
| | | Estructura curricular |
| | Meso currículo | Plan de estudios |
| | Micro currículo | Programas de las asignaturas Prácticas en relación con las asignaturas |
| Estudiantes | Participación estudiantil | Tutorías |
| | | Actividades complementarias |
| | | Actividades vinculadas con la colectividad |
| | | Bienestar estudiantil |
| | | Participación en procesos de acreditación |
| | Eficiencia | Tasa de retención Tasa de Titulación |
| Ambiente Institucional | Gestión Académica | Dirección/coordinación de carrera |
| | | Evaluación del desempeño docente |
| | | Seguimiento de sílabo |
| | | Seguimiento al proceso de titulación |
| | | Seguimiento de graduados |
| | | Seguimiento práctica pre-profesionales |
| | | Calidad de la Información |
| | Fondo Bibliográfico | Biografía básica Calidad bibliográfica |
| | Laboratorios/Centros de simulación/ Talleres | Funcionalidad |
| | | Equipamiento Disponibilidad |

| MODELO DE EVALUACIÓN A DISTANCIA | | |
|---|-----------------------------|---|
| CRITERIOS | SUBCRITERIOS | INDICADOR |
| Pertinencia | Contexto | Estado actual y prospectiva Vinculación con la sociedad |
| | Profesión | Perfil profesional |
| Academia | Calidad docente | Afinidad de formación posgrado |
| | | Actualización científica y/o pedagógica a distancia |
| | | Evaluación integral docente |
| | | Titularidad |
| | Interacción | Profesores TC o equivalentes |
| | | Profesores autores |
| | | Profesores tutores |
| | | Interacción estudiante-profesor |
| | Producción académica | Seguimiento a procesos educativos |
| | | Producción científica |
| Producción Regional | | |
| Libros o capítulos revisados pro pares Ponencias | | |
| Currículo | Diseño | Perfil de egreso |
| | | Plan curricular |
| | | Evaluación de aprendizaje |
| | Implementación | Plan de estudios |
| | | Sílabos Diseño Instruccional |
| | Recursos | Materiales de aprendizaje |
| | | Bibliotecas y repositorios digitales |
| Prácticas en consultorio jurídicos Políticas de contribución intelectual | | |
| Estudiantes | Asistencia y participación | Comunidades virtuales de aprendizaje |
| | | Servicios estudiantiles |
| | Eficiencia académica | Participación en la acreditación |
| Gestión Tecnológica | Organización | Tasa de retención Tasa de Titulación |
| | | Gestión TI |
| | | Soporte Técnico |
| | Infraestructura tecnológica | Simulador de audiencias |
| | | Calidad de la información |
| | | Seguridad de la información Disponibilidad de la plataforma Accesibilidad Usabilidad |

Fuente: (CEEACES, 2017)

6.1.2.3 Diferencias entre los modelos de acreditación para programas a distancia y presencial.

| Modelo presencial | Modelo a distancia | Observación |
|--|--|--|
| Criterios: 5 Pertinencia Academia Currículo Estudiantes Ambiente Institucional | Criterios: 5 Pertinencia Academia Currículo Estudiantes Gestión Tecnológica | Cuatro (4) de los cinco (5) criterios entre ambos modelos son iguales en su denominación. El quinto criterio entre ambos modelos se modifica y ajusta a la modalidad. El modelo presencial valora la infraestructura física mientras que el EAD la infraestructura tecnológica. |
| Criterio academia Subcriterio Calidad | Criterio academia Subcriterio Calidad docente Indicador: Actualización científica y/o pedagógica a distancia | Ambos modelos contienen el subcriterio calidad, para EAD se centra en la calidad docente, además incluye los indicadores de actualización pedagógica para la modalidad a distancia y evaluación integral. |
| Criterio: Academia Subcriterio: Dedicación | Criterio: Academia Subcriterio: Interacción Indicador: Seguimiento a procesos educativos | En el modelo EAD se cambia el subcriterio de dedicación del docente, por interacción, no centrándose en el número de horas de dedicación del docente a la asignatura, sino al tiempo y tipo de interacción que se genera en el acto educativo entre docente y estudiante y también se incluye la valoración al seguimiento de los procesos educativos. |
| Criterio: Currículo Subcriterio: - Macrocurrículo - Mesocurrículo - Microcurrículo | Criterio: Currículo Subcriterios: -Diseño - Implementación -Recursos | Se ajusta el lenguaje entre las dos modalidades, el modelo presencial se habla de macrocurrículo, en EAD se valora este mismo indicador bajo el nombre de diseño, incorporando adicionalmente el indicador de evaluación del aprendizaje. El mesocurrículo del modelo presencial en EAD se denomina Implementación y se adiciona el indicador de diseño instruccional y finalmente el microcurrículo para EAD se denomina Recursos y en éste se recoge los medios y mediaciones didácticas que se promueve en el proceso de aprendizaje. |
| Criterio: Currículo | Criterio: Currículo Subcriterio: Diseño Indicador: Evaluación del aprendizaje | |
| Criterio: Currículo | Criterio: Currículo Subcriterio: Implementación Indicador: Diseño Instruccional | |
| Criterio: Ambiente Institucional Subcriterio: | Criterio: Gestión Tecnológica | La diferencia se presenta en el modelo presencial se centra en valorar la infraestructura física, fondo bibliográfico y gestión académica), mientras que el |

| | | |
|--|--|---|
| Gestión Académica Fondo Bibliográfico Laboratorios/centros de simulación/ talleres | Subcriterio: Organización Infraestructura tecnológica | modelo EAD, su último criterio valora lo relacionado a los medios utilizados y a disposición para el proceso de aprendizaje y la infraestructura tecnológica instalada. Lo que si queda por fuera del modelo de EAD, es el indicador relacionado con la Dirección/coordinación de carrera. |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias significativas entre los dos modelos son pocas, se identifican cinco elementos: El primero, relacionado en el quinto criterio, en el modelo presencial se denomina ambiente institucional, en el cual se valora lo relacionado con la dotación de infraestructura física, recursos educativos físicos y recursos tecnológicos, mientras que en el modelo a distancia, este criterio se denomina como gestión tecnológica, asumiéndose en él, la verificación y evaluación de la capacidad y alcance de la infraestructura tecnológica que soporte los procesos académicos y administrativos necesarios para el funcionamiento de los programas.

Y, los cuatro elementos diferenciadores restantes, se encuentran dentro de algunos indicadores de los cinco criterios del modelo, estos indicadores guardan estrecha relación con los procesos académicos de la modalidad a distancia, como son: capacitación docente en pedagogía para la EAD, diseño y uso de materiales didácticos propios para la mediación del aprendizaje a distancia, seguimiento a los procesos educativos y seguimiento para la evaluación del aprendizaje.

6.1.3 Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Colombia.

Colombia tiene el reto de aumentar la cobertura al tiempo que consigue mejorar la calidad de la educación superior. Para lograr lo anterior se ha buscado establecer incentivos para que las Instituciones reconocidas por su alta calidad aumenten su cobertura y las demás instituciones avancen en la acreditación institucional y de programas (MEN, 2015). A 2017 cuenta con 293 IES. Las Instituciones de Educación Superior (IES) son las únicas entidades autorizadas para prestar el servicio público de educación superior en el territorio colombiano. El nivel de educación superior a su vez está conformado por el pregrado, el cual incluye tres tipos de titulaciones: Técnico Profesional, Tecnológico y Profesional Universitario; y el posgrado, que comprende los programas de especialización, maestría y doctorado. Según el MEN (2017) son en total de 11.798 programas académicos, de los cuales 10,781 son en modalidad presencial, 420 en modalidad a distancia y 597 en modalidad virtual. A 2017 la cobertura fue del 52%, con 2.394.000 mil estudiantes, de ellos el 5% matriculado en modalidad virtual, el 12% a distancia y el resto en modalidad presencial.

En los años 90, en Colombia como en varios países de Latinoamérica se inició el proceso de adecuación institucional y normativa para evaluar la calidad de la oferta de las IES. El proceso implicó describir y establecer de manera clara los componentes

de la calidad de la educación superior para cada país de la región y definir políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la mano de lineamientos, criterios, estándares y enfoques metodológicos para abordar procesos de evaluación de la calidad de las IES (Fernández, 2008, citado por MEN, 2018).

El Sistema de Aseguramiento de Calidad colombiano, está organizado con el objeto que las IES rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación (MEN, 2010) . Este sistema de aseguramiento de calidad está próximo a cumplir 25 años de trayectoria.

En cuanto a trayectoria de la EAD en el país, y el sistema de aseguramiento de la calidad para esta modalidad, se encuentra que en Colombia, en la década de los 60, se comienza una tradición de educación a distancia con algunas experiencias bastante significativas de programas educativos, principalmente para población campesina, proceso que en primer momento se llevó gracias a la radiodifusión y que, posteriormente, por su acogida en la población se le fueron adicionando otros tipos de mediaciones, cartillas, TV, etc. Es solo hasta 1981, que se crea la primera universidad con oferta de programas a distancia, de ahí en adelante, la EAD ha crecido ampliamente a través de diversas expresiones y mediaciones. De las 293 IES que tiene Colombia, 88 IES presentan oferta de programas en modalidad a distancia y virtual (MEN, 2018).

En cuanto a la regulación de la calidad para IES en modalidad a distancia como para programas en oferta virtual, este proceso ha estado muy ligado a los modelos e instrumentos diseñados para evaluar la modalidad presencial, siendo éste un tema de controversia en los espacios académicos (ACESAD, 2018). A continuación, algunos aspectos normativos y referentes que posibilita un acercamiento al hecho de la evaluación de la calidad para la EAD. Ver Tabla 37 Marco referencial de la ES en Colombia.

Tabla 37. Marco referencial de la ES en Colombia

| | |
|------------------------|--|
| Marco Normativo | <p>Constitución Política de Colombia: Artículo 67, establece que la Educación Superior es un servicio público, tiene una función social. Artículo 69, garantiza la autonomía universitaria.</p> <p>Ley 30 de 1992 de Educación. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Artículos 53, 54 y 55. Creación del Sistema Nacional de Acreditación.</p> <p>Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior.</p> <p>MEN - Acuerdo 03 de 2014. _Por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional.</p> <p>MEN- Decreto 1295 de 2010. reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Hace mención de las características propias de calidad que deben cumplir los programas a distancia y presenciales.</p> |
|------------------------|--|

| | |
|---|---|
| | <p>MEN- Decreto 1075 de 2015. Único decreto reglamentario sector educación</p> <p>Acuerdo 03 de 2011: Lineamientos para la acreditación y renovación de la acreditación de programas de pregrado de Instituciones acreditadas.</p> <p>Acuerdo CESU 02 DE 2012: Establece las condiciones iniciales para la acreditación de programas académicos.</p> <p>Acuerdo CESU 03 de 2016: Por el cual se adoptan y aprueban los lineamientos para especialidades médicas.</p> <p>Documentos modelo de autoevaluación y acreditación.</p> <p>CNA. Indicadores para la autoevaluación para programas con fines de acreditación de programas de pregrado en modalidad a distancia y virtual. 2005</p> <p>CNA. Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de -programas de maestría y doctorado. 2010</p> <p>CNA. Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. 2013.</p> <p>CNA. Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. 2013.</p> <p>MEN. Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. Programas de pregrado y posgrado. 2013.</p> <p>CNA. Lineamientos para la Acreditación Institucional. 2015.</p> |
| <p>Organismos responsables</p> | <p>MEN. Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>CNA. Consejo Nacional de Acreditación. Coordinación, planificación, recomendación y asesoría en el tema de acreditación de alta calidad de programas y de instituciones de Educación Superior en Colombia.</p> <p>CONACES. Comisión nacional intersectorial de aseguramiento de la calidad de la educación. La coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición como de sus programas académicos.</p> |
| <p>Modalidad de estudio</p> | <p>En Colombia existen tres modalidades de oferta de programas: presencial, a distancia y virtual. Un mismo programa académico que desee ofertarse en las tres modalidades, debe solicitar registro para cada modalidad de manera independiente, de igual manera la rendición de cuentas se hace por separado, como si fueran tres programas diferentes.</p> |
| <p>Concepto de educación a distancia</p> | <p>Educación a distancia tradicional. La educación a distancia es una metodología que facilita la labor de educar mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en situaciones en la que estudiantes y profesores se encuentran separados físicamente. Se relacionan de manera presencial para reducir las barreras creadas por la ausencia de una relación estudiante-profesor cara a cara. Se caracteriza por ser un proceso de formación autodirigido que se apoya en guías impresas, y frecuentemente en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). (MEN, 2013, p. 23).</p> <p>Educación virtual. La educación virtual, también llamada “educación en línea”, es una modalidad de la educación a distancia y se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio. La educación virtual es una acción educativa que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una forma diferente de enseñar y de aprender (MEN, 2013, p. 23).</p> |
| <p>Concepto de calidad</p> | <p>Según el CNA calidad se comprende como “a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza” (CNA. 2015. p. 58). |
| Concepto de evaluación | <p>La autoevaluación debe ser una práctica permanente de las instituciones de educación superior, que contribuya a consolidar una cultura de la evaluación y de la calidad como presupuesto básico para su mejoramiento. La autoevaluación, es un proceso organizado y de amplia participación, desarrollado de manera integral, con el propósito fundamental de reconocer las fortalezas y las debilidades, que permitan tomar decisiones para mejorar la calidad de la institución y de asegurar a la Sociedad y al Estado que cumple con los más altos requisitos de calidad y que realiza sus propósitos y objetivos, de acuerdo con su misión y visión, considerando los contextos nacional y mundial.</p> <p>La autoevaluación se desarrolla libremente a partir de la autonomía universitaria. En ella se expresa un autodiagnóstico sobre las funciones sustantivas de la educación en Colombia y las dinámicas propias de su desarrollo. La autoevaluación debe ser un proceso claro, suficientemente argumentado y explicativo, pero concreto. Sus variables pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas, pero, en todo caso, argumentadas, medibles y comprobables.</p> <p>La evaluación externa. La realizan los pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación. Esta evaluación utiliza como punto de partida la Autoevaluación que hace la institución, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución y del programa académico y concluye en un juicio sobre la calidad del programa académico que los pares académicos entregan al CNA en un informe escrito.</p> |
| Concepto de acreditación | El Consejo Nacional de Acreditación –CNA–, a través de la acreditación reconoce la excelencia de los programas y de las instituciones. Mediante la acreditación se certifica a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior cumplen altos requisitos de calidad y realizan los propósitos y objetivos declarados y apunta al reconocimiento de la excelencia global de la institución a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional. La acreditación institucional y la acreditación de programas son complementarias. La primera se orienta hacia la institución como un todo, la segunda considera sus partes integrales o componentes fundamentales. Por ello, la acreditación de programas debe fortalecer la institucional y ésta, a su vez, estimular la de programas (CNA, 2013). |

6.1.3.1. Modelo de aseguramiento de calidad.

El MEN define que el “modelo” no pretende ser prescriptivo. Su propósito es suministrar una estructura coherente que, haciendo parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ayude a las IES nacionales a progresar firmemente hacia los altos niveles de calidad educativa que demanda la sociedad y que cada vez más necesitará el país dado su grado creciente de internacionalización. (MEN, 2014, p. 39). Ver Ilustración 5 Matriz de aseguramiento.

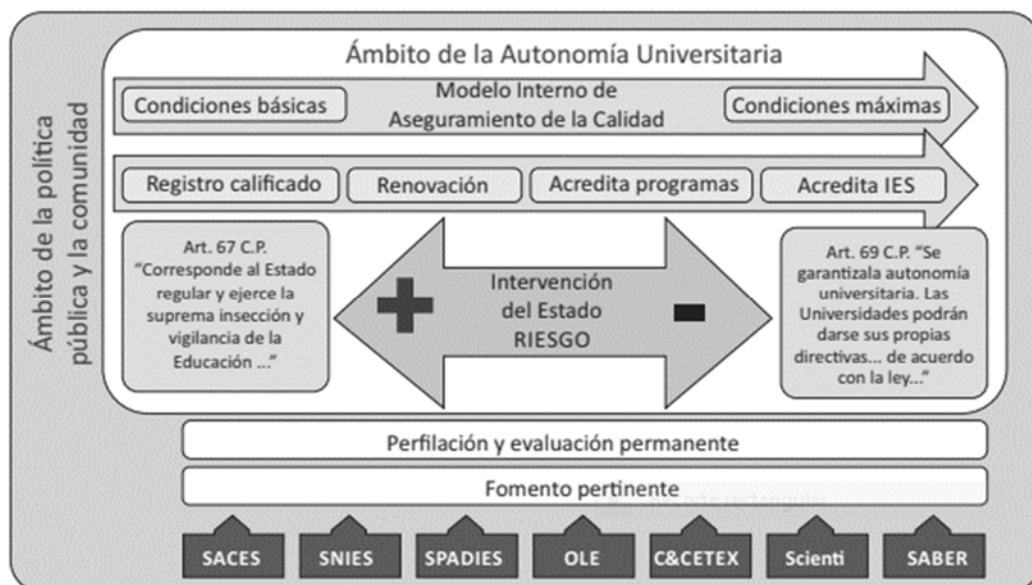


Ilustración 5. Matriz de aseguramiento de la calidad

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. 2013

Para comprender el modelo de aseguramiento de la calidad en Colombia se debe tener claridad en cuanto que existen dos entes encargados por el aseguramiento de la calidad, un ente denominado CONACES, creado mediante el Decreto 2230 del 2003, organismo dependiente del MEN encargado de apoyar en la verificación de las condiciones mínimas de calidad o registro calificado de los programas académicos, de la creación de nuevas instituciones de educación superior, de los trámites relacionados con el cambio de carácter académico y de la redefinición institucional de dichos entes. El otro organismo es el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, el cual es un organismo asesor de la política de calidad y ejecutor de los procesos de acreditación de alta calidad de programas e instituciones de educación superior. El CNA hace parte de la estructura del Sistema Educativo Colombiano, el cual se rige por las políticas educativas definidas por el MEN y el Consejo Nacional de Educación Superior.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior tiene dos niveles de evaluación:

El primero, **el registro Calificado**, mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad y aprueba la oferta de programas académicos por parte de las instituciones de educación superior. Es una forma de licencia de funcionamiento que tiene carácter obligatorio y se debe renovar cada siete años. El organismo encargado es CONACES.

El segundo nivel, **es la acreditación de Alta Calidad**, reconocimiento público que hace el Estado, previo un proceso de evaluación, sobre la calidad de los programas

e instituciones de educación superior, su organización y funcionamiento, y el cumplimiento de su función social. Tiene carácter voluntario y temporal, según lo establece la Ley 30 de 1992 (El Congreso de Colombia, 1992) y su proceso está cargo del CNA.

Tal cual se puede ver en la Ilustración 6 escala del aseguramiento de la calidad en la ES, que el modelo colombiano de aseguramiento de la calidad parte de un proceso de revisión de condiciones básicas de calidad (registro calificado) hasta un proceso de revisión de condiciones máximas de calidad (acreditación de alta calidad), ver en detalle en la ilustración 7. Referentes del Proceso de aseguramiento de la calidad para programas.

El proceso de calidad está estructurado de la siguiente manera. Una IES, para funcionar y tener una oferta de programas académicos, primero debe solicitar al MEN el reconocimiento de personería jurídica, ser evaluada por evaluadores externos del MEN para validar que cumple con condiciones para agenciar el servicio educativo. Posterior al reconocimiento, una IES para obtener acreditación de alta calidad debe contar primero con una oferta de programas que hayan pasado por el proceso de obtención de registro, renovación de registros y acreditación de calidad de programa y cuando la institución tenga cinco programas con acreditación de alta calidad puede solicitar la verificación de condiciones máximas con el objeto de acreditarse como una IES de alta calidad.

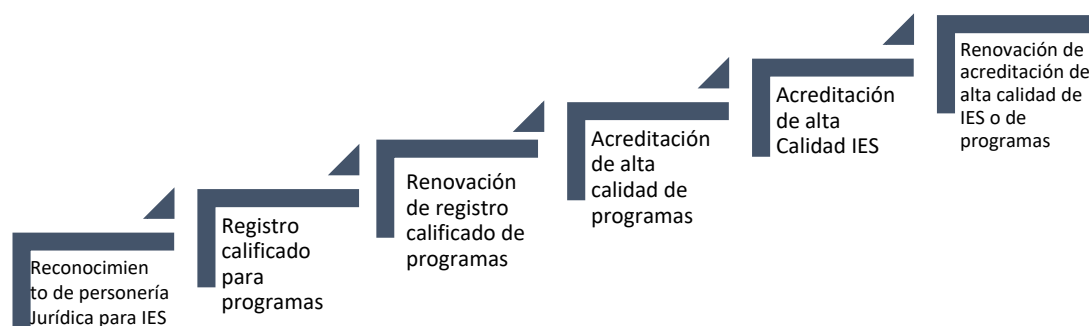


Ilustración 6. Escala del Aseguramiento de la calidad en la ES

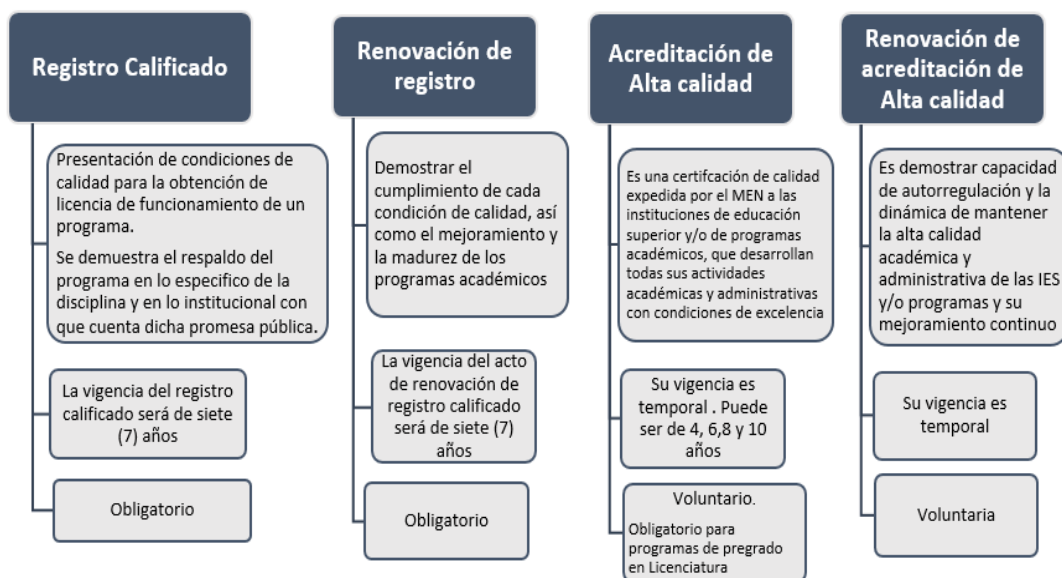


Ilustración 7. Referentes del Proceso de aseguramiento de la calidad para programas
Fuente: Elaboración propia

Es de anotar que este modelo de aseguramiento de la calidad, principalmente el modelo de acreditación de alta calidad aplicado por el CNA, cuenta actualmente con certificación internacional otorgada por International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE.

6.1.3.2. Modelo para el Registro calificado y Renovación de Registro para programas.

Compuesto de quince (15) condiciones de calidad (ver ilustración 8. Condiciones básicas de calidad para programa académicos) que deben cumplir los programas para la obtención de registro calificado y luego para la renovación del registro, por un nuevo tiempo. Esta es una condición o proceso que todo programa académico debe cumplir antes de ser ofertado o para seguir siendo ofrecido en el medio.

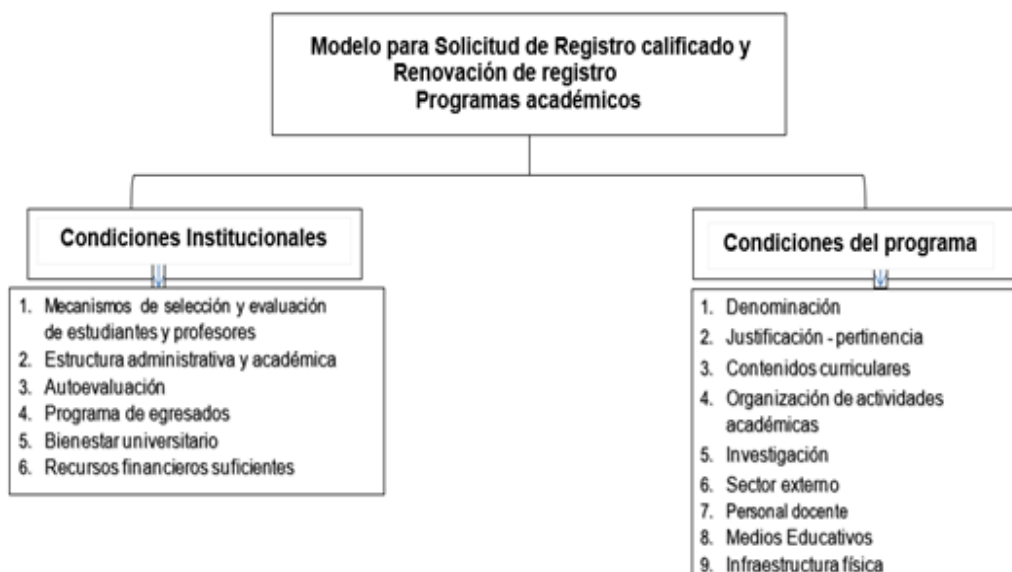


Ilustración 8. Condiciones básicas de calidad para programa académicos

Fuente: Elaboración propia.

6.1.3.3. Modelo de acreditación de alta calidad para IES.

La evaluación de la calidad de una institución de educación superior o de un programa académico con fines de acreditación, seguirá el siguiente proceso:

- Carta de intención del representante legal de la Institución.
- Evaluación de condiciones iniciales.
- Autoevaluación, a cargo de la institución.
- Evaluación externa, realizada por pares académicos.
- Informe de pares académicos.
- Revisión del informe de pares por parte del CNA.
- Comentarios del Rector al informe de pares.
- Evaluación Final a cargo del Consejo Nacional de Acreditación.
- Reconocimiento público de la calidad, por parte del Ministro de Educación Nacional o recomendaciones del CNA.

En el modelo del Consejo Nacional de Acreditación -CNA, los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de una Institución son el resultado de una consideración integrada de doce factores que lo conforman. Ver en detalle en Tabla 38. Referentes modelo de acreditación de alta calidad para IES.

Tabla 38. Referentes modelo de acreditación de alta calidad para IES

| Factor | Característica | Aspectos a evaluar |
|--|---|--------------------|
| 1. Misión y Proyecto Institucional | 1. Coherencia y pertinencia de la misión | 6 |
| | 2. Orientaciones y estrategias del proyecto institucional | 4 |
| | 3. Formación integral y construcción de la comunidad académica en el proyecto institucional | 2 |
| 2. Estudiantes | 4. Deberes y derechos de los estudiantes | 2 |
| | 5. Admisión y permanencia de los estudiantes | 5 |
| | 6. Sistemas de estímulos y créditos para los estudiantes | 4 |
| 3. Profesores | 7. Deberes y derechos del profesorado | 2 |
| | 8. Planta profesoral | 3 |
| | 9. Carrera docente | 6 |
| | 10. Desarrollo profesoral | 1 |
| | 11. Interacción académica de los profesores | 1 |
| 4. Procesos académicos | 12. Pertinencia académica y relevancia social | 2 |
| | 13. Pertinencia académica y relevancia social | 2 |
| | 14. Procesos de creación, Modificación y extensión de programas académicos | 3 |
| 5. Visibilidad nacional e internacional | 15. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales | 10 |
| | 16. Relaciones externas de profesores y estudiantes. | 8 |
| 6. Investigación y creación artística | 17. Investigación formativa | 6 |
| | 18. Investigación | 14 |
| 7. Pertinencia e impacto social | 19. Institución y entorno | 10 |
| | 20. Graduados e institución | 4 |
| 8. Autoevaluación y autorregulación | 21. Sistemas de evaluación y autorregulación | 5 |
| | 22. Sistemas de información | 4 |
| | 23. Evaluación de directivas, profesores y personal administrativo | 2 |
| 9. Bienestar institucional | 24. Estructura del bienestar institucional | 10 |
| 10. Organización, Gestión y Administración | 25. Administración y gestión | 7 |
| | 26. Procesos de comunicación | 8 |
| | 27. Capacitación de gestión | 8 |
| 11. Recursos de apoyo Académico e infraestructura Física | 28. Recursos de apoyo académico | 8 |
| | 29. Infraestructura física | 6 |
| 12. Recursos Financieros | 30. Recursos, presupuesto y gestión financiera | 8 |
| 12 Factores | 30 Características | 161 |

Fuente: Modelo de acreditación para IES – CNA 2013

El modelo está estructurado en una escala con tres subdivisiones: FACTOR, conjunto de procesos, productos e impactos presentes en la realización de los objetivos misionales de una institución y de sus programas. CARACTERÍSTICAS, son los elementos que describen cada factor y determinan su potencial calidad permitiendo la diferenciación de uno con otro. ASPECTOS o INDICADORES son los datos o información, cuantitativa o cualitativa, que permiten conocer y medir las características; posibilitan observar o apreciar su desempeño en un contexto dado.

Este modelo es único y se aplica para IES de naturaleza presencial, a distancia y virtual.

6.1.3.4. Modelo único para la acreditación de alta calidad para programas académicos.

El modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos tiene como objetivo hacer perceptible hasta donde sea posible, el grado de calidad alcanzado. El modelo, con sus procedimientos e instrumentos, intenta desplegar las características de calidad en una serie de aspectos a evaluar, a través de los cuales se hacen observables y valorables. Estos aspectos son cuantitativos y/o cualitativos, y los programas podrán, dependiendo de sus condiciones particulares, hacer adaptaciones cuando se considere pertinente. En la utilización del modelo, el programa debe, a partir de los aspectos a evaluar, emitir juicios sobre el cumplimiento de las características de calidad, así como establecer las posibles alternativas de acción que permitan avanzar en el logro de una mayor calidad.

Debe entenderse que las instituciones que ingresan al Sistema Nacional de Acreditación están en libertad de utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información, de definir nuevas características y aspectos a evaluar o de darles lecturas diferenciadas, para efectos de conducir más apropiadamente sus procesos de autoevaluación y de reflejar mejor la propia especificidad y la de sus programas; ello sin menoscabo de dar consideración obligada a los factores y a las características de calidad del modelo del Consejo Nacional de Acreditación para acreditación de programas y de atender a los criterios que inspiran el Sistema Nacional de Acreditación (CNA, 2013, p. 18).

El modelo de acreditación o reacreditación de alta calidad para programas académicos contempla diez (10) factores a evaluar:

Tabla 39. Referentes modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos

| Factor | Característica | Indicadores |
|--|---|--------------------|
| 1. Misión y proyecto institucional y de programa | 1. Misión y proyecto Institucional | 6 |
| | 2. Proyecto educativo del programa | 4 |
| | 3. Relevancia académica y pertinencia social del programa | 9 |

| | | |
|--|---|----|
| 2. Estudiantes | 4. Mecanismos de selección e ingreso | 4 |
| | 5. Estudiantes admitidos y capacidad institucional | 7 |
| | 6. Participación en actividades de formación integral | 3 |
| | 7. Reglamento estudiantil y académico | 5 |
| 3. Profesores | 8. Selección, vinculación y permanencia de profesores | 3 |
| | 9. Estatuto profesoral | 6 |
| | 10. Número, dedicación, nivel de formación y experiencia de los profesores | 8 |
| | 11. Desarrollo profesoral | 6 |
| | 12. Estímulos a la docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social y a la cooperación internacional | 3 |
| | 13. Producción, pertinencia, utilización e impacto de material docente | 4 |
| | 14. Remuneración por méritos | 3 |
| 4. Procesos académicos | 15. Evaluación de profesores | 5 |
| | 16. Integralidad del currículo | 10 |
| | 17. Flexibilidad del currículo | 10 |
| | 18. Interdisciplinariedad | 3 |
| | 19. Metodologías de enseñanza y aprendizaje | 14 |
| | 20. Sistema de evaluación de estudiantes | 6 |
| | 21. Trabajos de los estudiantes | 5 |
| | 22. Evaluación y autorregulación del programa | 4 |
| | 23. Extensión o proyección social | 8 |
| | 24. Recursos bibliográficos | 5 |
| 5. Factor visibilidad nacional e internacional | 25. Recursos informáticos y de comunicación | 6 |
| | 26. Recursos de apoyo docente | 6 |
| 6. Investigación, innovación y creación artística y cultural | 27. Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales | 9 |
| | 28. Relaciones externas de profesores y estudiantes | 8 |
| 7. Bienestar institucional | 29. Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural | 11 |
| | 30. Compromiso con la investigación, la innovación y la creación artística y cultural | 8 |
| 8. Organización, administración y gestión | 31. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario | 9 |
| | 32. Permanencia y retención estudiantil | 3 |
| 8. Organización, administración y gestión | 33. Organización, administración y gestión del programa | 7 |
| | 34. Sistemas de comunicación e información | 9 |
| | 35. Dirección del programa | 4 |

| | | |
|---|---|-----|
| 9. Impacto de los egresados en el medio | 36. Seguimiento de los egresados | 8 |
| | 37. Impacto de los egresados en el medio social y académico | 4 |
| 10. Factor recursos físicos y financieros | 38. Recursos físicos | 5 |
| | 39. Presupuesto del programa | 8 |
| | 40. Administración de recursos | 5 |
| 10 Factores | 40 Características | 251 |

Fuente: Elaborado a partir del documento modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos (CNA, 2013)

Propuesta de tabla de ponderación para los informes de autoevaluación. Aunque la ponderación es discrecional para las IES, el Modelo propone una tabla de ponderación la cual podrá ser adoptada si el programa considera que dicho procedimiento es útil en el proceso de autoevaluación y de determinación del plan de mejora. La ponderación resulta de un análisis de la incidencia de cada factor y característica en una totalidad. Ver tabla 40 ponderación para la evaluación de los indicadores de calidad.

Tabla 40. Tabla de ponderación para la evaluación de los indicadores de calidad

| Factor y Características: | Alternativa 1 | | Alternativa 2 |
|---|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | Ponderación en escala absoluta de 0 a 100 | Ponderación en porcentaje (%) (B) | Ponderación en Porcentaje (%) (C) |
| Total Factor 1 Misión y Proyecto Inst. | 26 | 9,6% | 5 |
| Total Factor 2 Estudiantes | 36 | 13,3% | 15 |
| Total Factor 3 Profesores | 50 | 18,5% | 25 |
| Total Factor 4 Procesos Académicos | 85 | 31,4% | 29 |
| Total Factor 5 Bienestar Institucional | 8 | 3,0% | 2 |
| Total Factor 6 Org. Admon. y Gestión. | 26 | 9,6% | 10 |
| Total Factor 7 Egresados | 20 | 7,4% | 8 |
| Total Factor 8 Rec. Físicos y Financieros | 20 | 7,4% | 6 |
| Total general | 271 | 100% | 100 |

Fuente: Autoevaluación con fines de Acreditación de programas de Pregrado. Guía de procedimiento No. 3

6.1.4 Comparación de los modelos de evaluación para IES.

Retomando los modelos de evaluación de los tres países se evidencia que la estructura genérica es muy similar. Se encuentran unas condiciones o referentes de calidad, llámense criterios, dimensiones o factores, que congregan un grupo de características y sobre éstas se marcan unos indicadores desde los cuales se pretende evaluar de manera específica unos aspectos o acciones propios de los procesos del sistema educativo. La aplicabilidad del modelo que es único en cada país lo deben asumir todas las IES sin distinción de su naturaleza y modalidad.

| | ECUADOR | COLOMBIA | BRASIL |
|--|---|--|--|
| | CRITERIOS | FACTORES | DIMENSIONES |
| Referentes de calidad | Organización Academia Investigación Vinculación con la sociedad Recursos e infraestructura Estudiantes | Misión y Proyecto Institucional | Misión y el plan de desarrollo institucional |
| | | Estudiantes | Política para la enseñanza, la investigación, el posgrado, la extensión y las sus normas de funcionamiento, |
| | | Profesores | Responsabilidad social de la institución |
| | | Procesos académicos | Comunicación con la sociedad |
| | | Visibilidad nacional e internacional | Políticas de personal, de carreras del cuerpo docente y del cuerpo técnico-administrativo. |
| | | Investigación y creación artística | Organización y gestión de la institución, especialmente el funcionamiento y representatividad de los órganos colegiales. |
| | | Pertinencia e impacto social | Infraestructura física |
| | | Autoevaluación y autorregulación | Planificación y evaluación, institucional |
| | | Bienestar institucional | Políticas de atención a los estudiantes |
| | | Organización, Gestión y Administración | Sostenibilidad financiera. |
| Recursos de apoyo Académico e infraestructura Física | | | |
| Recursos Financieros | | | |
| Dimensiones | 6 | 12 | 10 |
| Características | 15 | 30 | - |
| Indicadores | 44 | 161 | 38 |

Tabla 41. Comparación general desde las dimensiones o referentes de calidad de los modelos

En la estructura de los modelos desarrollados se resaltan criterios e indicadores comunes y de aplicabilidad para las modalidades presencial y a distancia. Entre ellos se destacan:

- *Misión y proyecto Institucional.* Considera los procesos de organización institucional que se constituyen en el marco que permite a la institución orientar su gestión y sus procesos misionales con relación a la docencia, investigación y extensión.
- *Academia o procesos académicos.* Tienen en cuenta aspectos relacionados con las acciones en procura del desarrollo adecuado de las actividades sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Pertinencia de los

currículos con las disciplinas y la profesión además de la coherencia con el proyecto institucional y las necesidades del contexto.

- *Estudiantes.* Se considera a este criterio como uno de los aspectos claves de la educación. Reconoce los deberes y derechos de los estudiantes.
- *Docentes.* Se definen aspectos como los deberes, derechos, el escalafón docente, su participación en los órganos colegiales de decisión, los criterios de selección, vinculación y permanencia, entre otros.
- *Investigación.* Siendo una función sustantiva de las universidades, en este factor incluye lo relacionado a políticas, mecanismos, objetivos, proyectos y actividades de investigación. Así mismo los medios para la producción y la divulgación del conocimiento.
- *Relación y proyección con la comunidad.* Incluye el aporte y el compromiso de la universidad con los respectivos lugares donde hace presencia, mediante claras políticas y programas específicos de proyección e interacción con el sector externo, todo ello, en el desarrollo de sus funciones sustantivas para satisfacer las necesidades y aportar a solucionar problemas de su entorno y generar desarrollo. En este aspecto se asume también la revisión, el seguimiento a egresados y el impacto de la institución en el medio.
- *Organización y gestión.* Revisa los aspectos relacionados con las políticas, estructura organizativa y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de las funciones misionales, acordes con los objetivos y metas propuestas por la institución considerando el marco normativo vigente y los principios de calidad y buen gobierno.
- *Infraestructura física y tecnológica.* Evalúa la capacidad que tiene la institución para garantizar la disponibilidad y acceso a una infraestructura física, tecnológica y a los recursos bibliotecarios, de manera adecuada, pertinente y acorde, con las necesidades para el desarrollo de las actividades de la comunidad académica. También esta característica verifica si la estructura de dichos espacios responde conforme la normatividad vigente para su uso.

6.1.5 Análisis de los modelos de acreditación de Brasil, Ecuador y Colombia en relación a la existencia de estándares e indicadores que verifiquen la calidad en función de la equidad educativa.

Los órganos encargados del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Ecuador, Brasil y Colombia se apoyan de mecanismos y acciones que les facilitan la tarea de acompañamiento, verificación y control. Entre los mecanismos que cada uno de estos organismos de gobierno utiliza, está la incorporación de procesos de autoevaluación y evaluación externa, soportados en un modelo de calidad. Ecuador tiene un modelo de acreditación para los programas a distancia y virtual, el cual guarda mucha relación con el modelo presencial, es más, el modelo para los programas a distancia parte del modelo de programas presenciales. En Brasil hay un solo modelo en el que se incorporan algunos ítems verificadores para los programas a distancia. Por

otro lado, en Colombia existe un modelo único, en su estructura no existe distinción entre las tres modalidades, presencial, distancia y virtual, que el sistema concibe.

Las condiciones o criterios comunes y presentes en los tres modelos son: *la pertinencia* tanto del programa con el proyecto educativo de la Institución, con la disciplina y profesión y con el entorno y su contexto específico; un segundo criterio los *procesos académicos*, al proceso pedagógico y didáctico necesario en el proceso formativo; *los estudiantes*, como centro del acto educativo y del ser de la institución y del programa; *los docentes*, relación a carga horaria, nivel de formación, capacitación, cualificación, selección, permanencia etc.; por último la *infraestructura física y tecnológica*, los recursos de apoyo para los procesos académicos, administrativos y comunicaciones necesarios.

Tabla 42. Comparación de las dimensiones del modelo de evaluación de los tres países

| ECUADOR | COLOMBIA | BRASIL |
|---------------------|---|-----------------------------------|
| Pertinencia | Misión y proyecto institucional y de programa | Organización didáctico pedagógico |
| Academia | Estudiantes | Cuerpo docente y tutorial |
| Currículo | Profesores | Infraestructura |
| Estudiantes | Procesos académicos | |
| Gestión tecnológica | Factor visibilidad nacional e internacional | |
| | Investigación, innovación y creación artística y cultural | |
| | Bienestar institucional | |
| | Organización, administración y gestión | |
| | Impacto de los egresados en el medio | |
| | Factor recursos físicos y financieros | |

Ecuador tiene una versión de modelo de acreditación de la calidad para los programas a distancia, instrumento que tiene de base la estructura del modelo para programas presenciales. Brasil tiene un único modelo, en sus indicadores contempla algunas acciones o políticas propias para los programas a distancia; mientras que

Colombia tiene un modelo único, en el cual no se hace distinción alguna para las tres modalidades de oferta académica que contempla el sistema educativo.

Los modelos de evaluación de programas académicos de estos tres países evidencian que los formatos para evaluar la educación a distancia en su proceso de elaboración parten del modelo para la educación presencial, ajustándose y adaptándose en algunas características e indicadores o, lo otro que sucede, al igual que en varios países, no existe un modelo para la EAD, se aplica un único modelo que por lo general tiene de referencia la educación presencial y sobre éste se valora. Esta situación es evidenciada por (García, 2017) cuando expone:

Los protocolos de verificación y acreditación actuales, en principio, se pensaron para titulaciones impartidas en formatos presenciales, si bien es cierto que algunas agencias fueron posteriormente modulando y adaptando algunos criterios, de ahí que se hayan podido producir algunas disfunciones o desencuentros cuando se ha procedido a la evaluación de titulaciones impartidas íntegramente a distancia. (ANECA, 2017, p. 101)

Es cierto que, en estos modelos estudiados, existen criterios o dimensiones que son válidos, tanto para la educación presencial como para a distancia, pero la dificultad se da en el momento de aplicarlos para valorar el ejercicio desde las prácticas educativas que se desarrollan y, desde ello, la calidad de un programa que se imparte a distancia. Por ejemplo, el criterio de atención a estudiantes, también denominado bienestar estudiantil, es el criterio con el cual se quiere evaluar qué estrategias, programas y acciones se procuran en favor de la formación integral del estudiante. Este criterio es válido para ambas modalidades; sin embargo, el abordaje y adaptación que las IES deben hacer, teniendo en cuenta la modalidad, los medios y los contextos en que se imparte el proceso educativo es distinto.

Por lo general, en este factor bienestar o atención a estudiantes los pares externos quieren evaluar la cantidad de espacios deportivos, cafeterías, espacios de lecturas y zonas verdes disponibles, entre otros, lo cual, para los estudiantes en modalidad a distancia, no son elementos indispensables y más aún cuando su proceso formativo diario lo llevan desde sus propias casas o lugares de trabajo. El estudiante a distancia tiene otras necesidades que desde servicio al estudiante se le debe aportar.

Otro caso, son los recursos educativos en los procesos académicos. En la EAD, estos procesos académicos son apoyados por la mediación pedagógica y didáctica de la tecnología, especialmente de un ambiente virtual de aprendizaje, basado en diseños bien estructurados y planificados, estos mediadores o recursos son necesarios en la modalidad a distancia para mediar la interacción y la comunicación entre docente y estudiante, no de la misma manera se requiere en la modalidad presencial, donde docente y estudiante interactúan de manera presencial, compartiendo un mismo espacio físico (Morocho, 2016) y un tercer ejemplo, son los recursos bibliográficos, por lo general en la educación presencial los indicadores construidos están en relación a la

cantidad de textos por estudiante, al tamaño del espacio, a cantidad de salas de lectura entre otros, en EAD ese mismo criterio tiene sentido, al valorar que la IES y su sistema bibliotecario, ofrecen servicios que posibiliten el acceso a la información las 24 horas y con acceso desde cualquier lugar, además de recursos para el desarrollo de habilidades para el estudio, orientación académica y entrenamiento en la utilización de los medios tecnológicos empleados en el curso (Santamaría, 2012).

Aunque puede haber dimensiones o criterios agrupados bajo un mismo proceso o denominación en ambas modalidades, al llevar un programa en modalidad a distancia significa el desarrollo de una serie de particularidades que en el proceso formativo toman un valor relevante. Esto es precisamente lo que se está cuestionando en los modelos actuales, que su punto de partida es la mirada o referente presencial y en esa medida, el proceso de evaluación se queda corto o insuficiente para una valoración de la calidad en la modalidad de EAD y más aún, si se le adiciona el complemento de una calidad desde la comprensión de equidad.

6.1.5.1 Análisis de modelo de acreditación de calidad ecuatoriano en relación a la equidad en el acceso, progreso, resultado e impacto.

En el modelo de acreditación de la calidad que promueve el Ministerio de Educación de Ecuador desde el CEAACES, no exponen de manera explícita en sus criterios e indicadores cualitativos y cuantitativos que se evalúen las acciones que promueven las IES a favor de la igualdad y la equidad, como elementos que inciden en la calidad de la educación. Mas es importante resaltar y valorar positivamente que en la Constitución de la República de Ecuador de 2008, se encuentran cuatro artículos (11, 26, 27 y 28) donde se expone de manera manifiesta la incidencia de la educación como factor que aporta al desarrollo social del país. Adicional a ello, en esta Carta Magna se da la orientación jurídica de promover acciones afirmativas como medidas de asegurar la igualdad como derecho fundamental de toda persona.

La igualdad como un derecho. El Artículo 11.- establece, que: "Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, filiación política, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, pasado judicial, condición socio económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física, ni por cualquier otra distinción personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. (...) El Estado adoptará medidas de Acción Afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentran en situación de desigualdad".

La educación para toda la vida. Art. 26.- 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.

La educación indispensable para el ejercicio de los derechos y para el desarrollo de una nación, Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, [...] La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

La gratuidad de la educación superior. Art. 28.- [...] El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

De esta manera tan clara e incisiva que la Constitución Política del 2008 se manifiesta con respecto al derecho a la educación superior, como a la importancia de la educación como factor de inclusión social y desarrollo. La Ley Orgánica de Educación Superior – LOES 2010, hace efectivo el mandato de la constitución y reglamenta:

Artículo 4. "El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Artículo 5. "Establece que son derechos de las y los estudiantes, entre otros, acceder a una educación superior de calidad y pertinencia y obtener, de acuerdo con sus méritos académicos, becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de la educación superior".

Artículo 30. "Las universidades y escuelas politécnicas particulares que a la entrada de vigencia de la Constitución de la República del Ecuador reciban asignaciones y rentas del Estado, podrán continuar percibiéndolas en el futuro. Están obligadas a destinar dichos recursos al otorgamiento de becas de escolaridad e investigación a estudiantes matriculados en programas académicos de cualquier nivel, que, por su origen socioeconómico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia, entre otros, tengan dificultad para acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación, desde el inicio de la carrera; así como también, becas de docencia e investigación para la obtención del título de cuarto nivel".

Artículo 71. "El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el

acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad”.

Artículo 74. "Las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados".

Artículo 77. "Las instituciones de educación superior establecerán programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares”.

En los anteriores seis artículos, la LOES (2010) es específica en dar orientación efectiva, de cuáles acciones afirmativas las IES deben cumplir para dar viabilidad el mandato de la Constitución, en favor al derecho a la educación superior y, con ello posibilitar una igualdad de oportunidades para todos. En resumen:

- Las IES particulares que reciben asignaciones y rentas del Estado, deben destinar estos dineros al otorgamiento de becas a estudiantes matriculados, que, por su origen socioeconómico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia, entre otros, tengan dificultad para acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación.
- Garantizar al estudiante las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.
- Creación de política de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados.
- Crear programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares.

La Constitución Política, como la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, son bastantes contundentes en dejar expuesto la apuesta por una sociedad más igualitaria y del reconocimiento que se le otorga a la educación superior como factor que incide en el desarrollo de las personas y de la sociedad, más se evidencia, que, en los modelos de evaluación de la calidad, éstos criterios no se encuentran contemplados como indicadores de calidad.

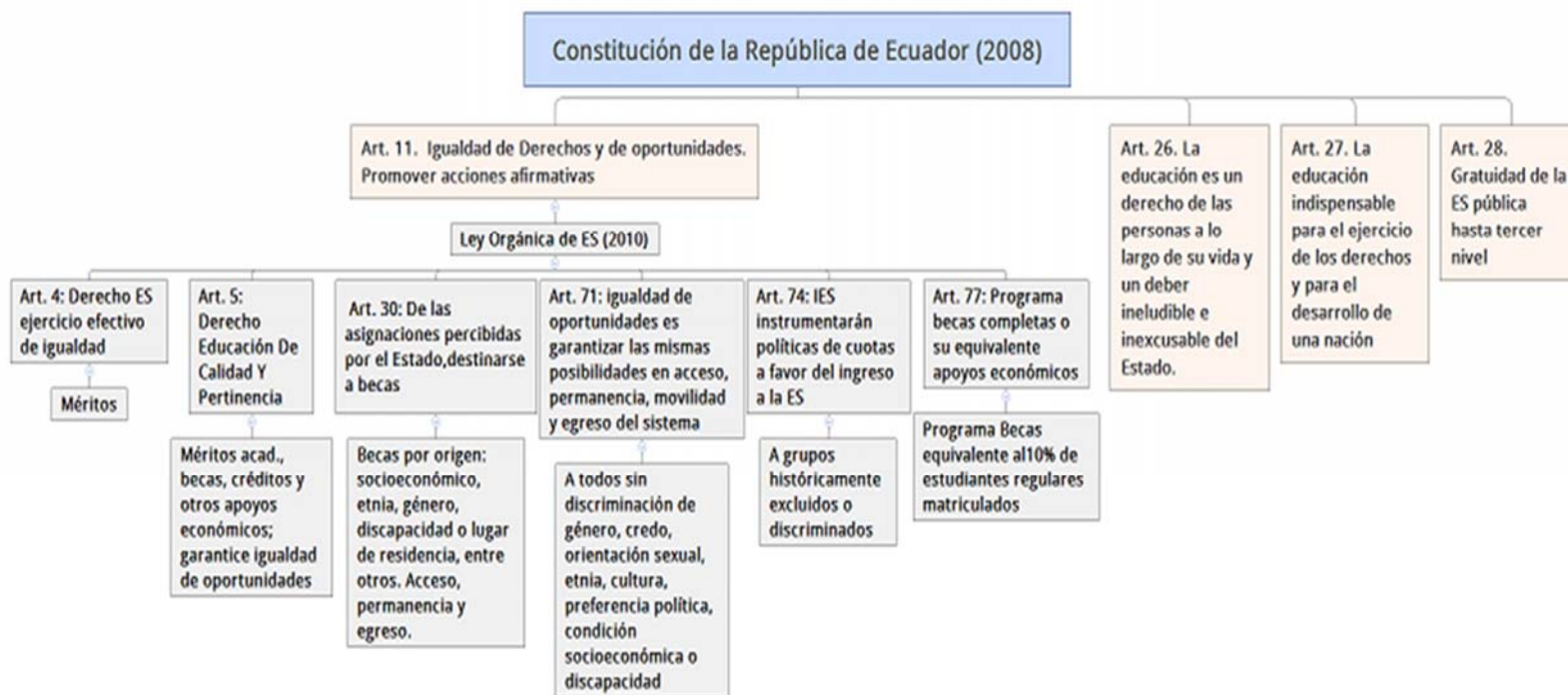


Ilustración 9. Elementos de igualdad y equidad expuestos en la Constitución política de Ecuador

Fuente: Elaboración propia

6.1.5.2 *Análisis de modelo de acreditación de calidad en Colombia, con relación a la equidad en el acceso, progreso, resultado e impacto.*

Del modelo de acreditación de alta calidad para programas de pregrado que promueve el MEN de Colombia, consolidado en 10 factores, 40 características y 252 indicadores, se puede revisar que, en 6 de sus 10 factores, se encuentra un total de 14 indicadores que evalúan políticas, estrategias y mecanismos que promueven acciones en el acceso a la educación superior, en el progreso de aprendizaje y la inserción al sector laboral de estudiantes de poblaciones vulnerables.

Estos indicadores pueden considerarse como acciones en favor de una educación equitativa.

Tabla 43. Comparación del modelo de acreditación de alta calidad con dimensiones de calidad con equidad

| Factor | Característica | Indicadores | Dimensión de Calidad |
|---|---|--|-----------------------------|
| Misión y proyecto institucional y de programa | 1. Misión y proyecto Institucional | <p>La institución cuenta con una política eficaz y tiene evidencias sobre alternativas de financiación para facilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes que evidencian dificultades económicas.</p> <p>La institución aplica una política eficaz que permite el acceso a la educación superior sin discriminación. Promueve estrategias eficaces orientadas a identificar, eliminar o disminuir barreras comunicativas para poblaciones diversas.</p> <p>La institución cuenta con una política eficaz orientada a identificar, eliminar o disminuir barreras en infraestructura física. La institución tiene evidencias sobre la aplicación de esta política.</p> | Acceso |
| Procesos académicos | 19. Metodologías de enseñanza y aprendizaje | <p>Estrategias y mecanismos de seguimiento y acompañamiento por parte del docente al trabajo que realizan los estudiantes en las distintas actividades académicas, de acuerdo con sus capacidades y potencialidades y con el tipo y metodología del programa.</p> <p>Estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas acordes con la metodología y con las posibilidades tecnológicas y las necesidades de los estudiantes en atención a su diversidad.</p> | Progreso |

| | | | |
|---|---|---|----------|
| | | Estudios realizados por la institución y el programa para identificar y evaluar la permanencia y retención, de acuerdo con la metodología de enseñanza en que se ofrece el programa. Existencia de mecanismos de seguimiento, acompañamiento especial a estudiantes y adecuaciones locativas para facilitar el óptimo desempeño de admitidos en condición de vulnerabilidad y discapacidad, entre otros. | |
| | 23. Extensión o proyección social | Proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad desarrollados por directivos, profesores y estudiantes del programa en los últimos cinco años. | Progreso |
| Factor visibilidad nacional e internacional | 27. Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales | Evidencias del impacto social que ha generado la inserción del programa en los contextos académicos nacionales e internacionales, de acuerdo a su naturaleza. | Impacto |
| Investigación, innovación y creación artística y cultural | 29. Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural | Participación de los estudiantes en los programas institucionales de jóvenes investigadores. | Progreso |
| Bienestar institucional | 31. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario | Estrategias que permitan a los estudiantes vincularse a redes de apoyo orientadas a contrarrestar las situaciones de vulnerabilidad. | Progreso |
| | 32. Permanencia y retención estudiantil | Existencia de proyectos que establezcan estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a optimizar las tasas de retención y de graduación de estudiantes en los tiempos previstos, manteniendo la calidad académica del programa | Progreso |
| Impacto de los egresados en el medio | 36. Seguimiento de los egresados | Mecanismos y estrategias para efectuar ajustes al programa en atención a las necesidades del entorno, evidenciados a través del seguimiento de los egresados. Estrategias que faciliten el paso del estudiante al mundo laboral. | Impacto |

Interesante resaltar que se encuentran tres indicadores en relación a garantizar políticas y estrategias que promuevan el acceso de estudiantes a la educación superior, desde la implementación de mecanismos de financiación, estrategias comunicacionales para poblaciones diversas y ajustes en infraestructura física que posibiliten movilidad a personas en situación de movilidad reducida. Pero, por otro lado, se encuentra un

grupo de otros tres indicadores que evalúan los mecanismos que las IES aplican en los procesos de selección para el ingreso de los estudiantes.

Tabla 44. Factor estudiante e indicadores de calidad en relación al proceso de acceso a la ES

| Factor | Característica | Indicadores |
|-------------|--------------------------------------|---|
| Estudiantes | 4. Mecanismos de selección e ingreso | <p>Mecanismos de ingreso que garanticen transparencia en la selección de los estudiantes.</p> <p>Estudiantes que ingresaron mediante la aplicación de reglas generales y mecanismos de admisión excepcionales, en los últimos cinco años.</p> <p>Estudiantes que ingresaron mediante la aplicación de reglas generales y mecanismos de admisión excepcionales, en los últimos cinco años.</p> |

Según el diccionario de la RAE el término selección hace referencia a la acción y efecto de elegir a una o varias personas o cosas entre otras, separándolas de ellas y prefiriéndolas. Ubicando esta palabra en el lenguaje de la educación superior, es un término que se usa para referirse al proceso en el cual se identifican de un grupo de aspirantes, a aquellas personas con mejores características y perfiles académicos, las cuales son valoradas como idóneas para el ingreso a un programa académico.

La selección como un hecho meritocrático para el acceso a la educación superior ante una propuesta mundial que busca una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa, puede ser un proceso o actuar que no la favorece, en la medida, que el criterio seleccionador no promueve la equidad y con ello una educación para Todos. En esa medida queda el interrogante, si el proceso de selección que el modelo de acreditación de alta calidad valida, es entonces un indicador o criterio de educación con calidad.

6.1.5.3 Análisis de modelo de acreditación de calidad en Brasil en relación a la equidad en el acceso, progreso, resultado e impacto.

En la estructura del modelo de verificación de condiciones de calidad que tiene el MEC, no se encontró en sus dimensiones algún indicador que especifique puntualmente el tema de educación inclusiva, acciones afirmativas u otros temas que propenden acciones en favor de la equidad para la educación superior. Más se señala que dentro del instrumento modelo tanto para el reconocimiento de Instituciones, como en el de reconocimiento y renovación de programas a distancia y presencial, se encuentra un aparte denominado “requisitos legales y normativos”, en el cual se enumera una serie de dieciséis (16) documentos relacionados con algunas normatividades que regula la educación superior. También en el mismo documento (instrumento para evaluación de cursos presenciales y a distancia de 2015) se hace la aclaración, que los evaluadores

harán el registro del cumplimiento o no del requisito legal, más éste no hace parte del cálculo del concepto de evaluación del curso o programa académico en revisión.

En la lista de documentos regulatorios se encuentran cuatro políticas que normalizan aspectos relevantes en la búsqueda de igualdad de oportunidades y equidad en la educación. Estos numerales son:

- **Directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña, africana e indígena**, en los términos con la Ley N° 9.394 / 96, con la redacción dada por las Leyes N° 10.639 / 2003 y N° 11.645 / 2003, y en el caso de la Ley Orgánica 2008, y de la Comisión. Se trata, de una política curricular, fundada en dimensiones históricas, sociales, antropológicas oriundas de la realidad brasileña, y busca combatir el racismo y las discriminaciones que afectan particularmente a la población afro e indígena.

Esta normatividad orienta sobre los contenidos referentes a la historia y cultura afro-brasileña y de los pueblos indígenas brasileños, los cuales deberán ser suministrados en el marco de todo el currículo escolar, especialmente en las áreas de educación artística y literatura e historia brasileña.

- **Protección de los derechos de personas con trastorno de espectro autista**, conforme lo dispuesto en la Ley, No. 12764 de 27 /12/2012. El término de "persona con trastorno del espectro autista" hace referencia no solo al trastorno autista, sino que abarca otros síndromes como, Asperger, Kanner, Heller o el Trastorno Invasivo del Desarrollo. Esta normatividad convoca a las IES a tomar una serie de medidas que deben ser consideradas en el currículo, como: capacitación de los profesores y gestores, la viabilidad de recursos educativos, mediaciones y estrategias para el acceso a la rutina escolar, flexibilidad curricular, atención y acompañamiento a los estudiantes, entre otras.
- **Condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad o movilidad reducida**, conforme a lo dispuesto en la CF / 88, art. En la Ley N ° 10.098 / 2000, en los Decretos N ° 5.296 / 2004, N ° 6.949 / 2009, N ° 7.611 / 2011 y en la Ley N ° 10.098 / 2000. Este decreto orienta a las IES en la incorporación de mecanismos de accesibilidad para personas con discapacidad o con movilidad reducida, con ello, regula las condiciones para uso con seguridad y autonomía total o asistida de los espacios, muebles y equipamientos urbanos, de las edificaciones, de los servicios de transporte y de los dispositivos, sistemas y medios de comunicación e información, de tal manera que la condición de la persona, no signifique una barrera para el acceso, la permanencia en la educación superior.
- **Política de educación ambiental (Ley n° 9.795, de 27 de abril de 1999 y Decreto N° 4.281 de 25 de 2002**. Esta política reglamenta que en el currículo de cualquier

programa se debe ofrecer educación ambiental y en específico para los programas académicos de formación para profesores, ésta formación ambiental debe estar presente en cada uno de los niveles de la carrera, los profesores en actividad deben recibir formación complementaria en sus áreas de actuación, con el propósito de atender adecuadamente al cumplimiento de los principios y objetivo de ésta política.

Al revisar la normatividad vigente de los tres países, se evidencian elementos bastante significativos que demuestran el deseo por una educación superior inclusiva. En Ecuador, es interesante encontrar cómo la Constitución política aborda de manera decisiva y concreta la educación superior como derecho fundamental de toda persona y, en esa medida, deja planteado que se requiere de implementación de estrategias y acciones afirmativas que posibiliten y garanticen una igualdad de oportunidad para todos. Así mismo, es interesante encontrar cómo se busca que las poblaciones que históricamente han sido excluidas por discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad, sean sujetos de preferencia para la educación, porque como dice la misma Constitución Política “La educación es indispensable para el ejercicio de los derechos y para el desarrollo de una nación” (Gómez, 2007).

Lo mismo sucede en Brasil, su normatividad regula el acceso y permanencia en el sistema educativo superior de las personas en condiciones que implican una atención y seguimiento más especializado, como son aquellas con un desarrollo especial a nivel cognitivo, afectivo o con movilidad reducida. El hecho que las IES asuman este tipo de población y que se exija que las estrategias de acompañamiento sean parte del currículo, es un avance importante en equidad educativa. Así mismo lo es, tener una política específica para abordar una educación ambiental, que busca como propósito, que las personas participen de espacios para hacer conciencia de la realidad que vive el medio ambiente a nivel nacional y mundial y a la vez, se incentive a la comunidad educativa a ser parte protagónica del cambio.

En la normatividad colombiana se encontró una política de educación inclusiva que propende por la inclusión de cuatro grupos que tradicionalmente han sido excluidos (minorías étnicas, víctimas del conflicto armado, poblaciones de frontera, mujeres, comunidad LGTBI, personas en situación de discapacidad), promoviendo a través de ella, que las IES garanticen acciones afirmativas que favorezcan el acceso a la ES, la permanencia en el sistema educativo, la graduación y obtención de título profesional de éstas personas.

La normatividad que regula la educación superior de estos tres países, contempla varios aspectos a favor de las poblaciones en situación de vulnerabilidad y orienta el actuar de las IES a favor de una educación superior inclusiva y con ello, una inclusión social, un aspecto bastante relevante en cuestión de equidad. Ahora, por lo general los modelos de evaluación que miden la calidad de un proceso formativo o de una IES, incluyen un poco o no incluyen entre sus indicadores aspectos relacionados

con esta responsabilidad social que tienen las IES con su contexto y en específico con las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Martínez, en uno de los apartes del informe de ANECA de 2016, expone, que entre los elementos para evaluar la calidad habría que incluir indicadores relacionados con “la responsabilidad social y la apuesta por la diversidad y la inclusión y que estos, deberían ser considerados como aspectos de excelencia de una universidad” (2011, p. 47).

La normatividad vigente de Brasil, Ecuador y Colombia evidencia elementos bastante significativos que demuestran el deseo por una educación superior inclusiva y, como ya se mencionó, estos elementos normativos y reguladores no están siendo incluidos en los modelos de evaluación estudiados. Si los países y las IES hacen una apuesta por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como lo propone la agenda a 2030 en su ODS4, estos elementos deberían ser algunos de los criterios fundamentales a tener presente al valorar la calidad de lo que las IES vienen haciendo por la educación y la sociedad y que se podrían definir como elementos de excelencia.

Toda acción educativa que aporte a la cohesión social, que evite la discriminación y garantice la igualdad de oportunidades, deberían ser elementos a considerarse como esenciales a la hora de valorar la calidad de un servicio educativo. Al tenerse en cuenta estos criterios dentro de los modelos de acreditación, la educación superior a distancia, podría verse reflejada y sobre todo medida en su ser y hacer, dado que la inclusión social es uno de sus pilares fundamentales.

6.1.5.4 Percepción sobre los modelos de aseguramiento de la calidad existentes en los tres países.

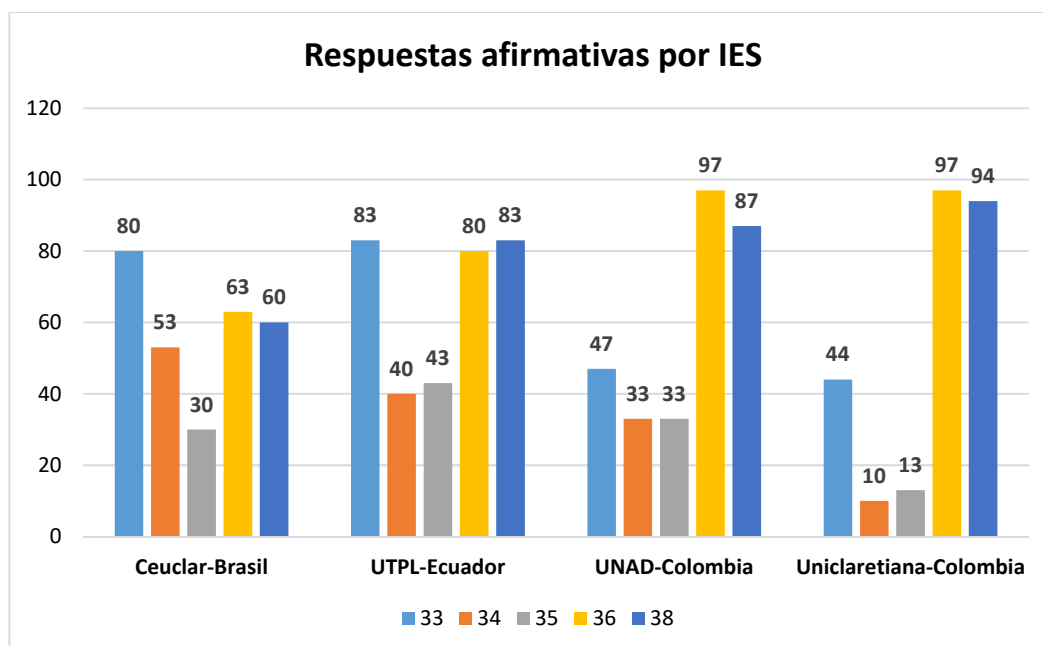
A docentes y directivos de las cuatro IES, Ceular de Brasil, UTPL de Ecuador, UNAD y Uniclaretiana de Colombia, se les consultó a través de una encuesta de percepción sobre los modelos de aseguramiento de calidad existentes en sus países para garantizar la calidad de la educación superior a distancia. Por cada IES se tiene una muestra de 10 directivos y 25 docentes para un total de 140 personas encuestadas, adicional a este grupo y sobre este mismo grupo de preguntas se consulta la opinión a 12 expertos de EAD de distintos países, los resultados se presentan en la tabla 45.

Tabla 45. Consolidado de porcentajes de respuestas afirmativas 33 a la 38 por IES

| Pregunta | Ceuclar- Brasil % | | | UTPL – Ecuador % | | | UNAD- Colombia % | | | Uniclairetiana Colombia% | | | Expertos EAD % | | |
|---|----------------------|----|------------|---------------------|----|------------|---------------------|----|------------|-----------------------------|----|------------|-------------------|----|------------|
| | Si | NO | No sabe | Si | NO | No sabe | Si | NO | No sabe | Si | NO | No sabe | Si | NO | No sabe |
| 33. En su país existe un modelo de evaluación que regule y acredite la calidad para los programas en modalidad a distancia. | 80 | 3 | 17 | 83 | 0 | 17 | 47 | 40 | 13 | 44 | 23 | 33 | 59 | 33 | 8 |
| 34. El modelo vigente de evaluación y acreditación de la calidad en su país, está estructurado con criterios e indicadores de calidad que permite valorar los procesos específicos de la EAD. | 53 | 20 | 2 | 40 | 33 | 27 | 33 | 57 | 10 | 10 | 43 | 47 | 59 | 33 | 8 |
| 35. En su país, cuando se discuten las políticas educativas, se diferencian los modelos de evaluación y acreditación, para programas presenciales y los programas a distancia. | 30 | 37 | 33 | 43 | 40 | 17 | 33 | 57 | 10 | 13 | 30 | 57 | 50 | 42 | 8 |
| 36. ¿Cree necesario que en su país deba existir un modelo de aseguramiento y acreditación específico para la EAD? | 63 | 30 | 7 | 80 | 10 | 10 | 97 | 3 | 0 | 97 | 3 | 0 | 92 | 8 | |
| 38. ¿Cree necesario que los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad para la EAD valoren en sus indicadores de medición las políticas y acciones en favor de la equidad?. | 60 | 13 | 27 | 83 | 0 | 17 | 8 | 10 | 3 | 94 | 3 | 3 | 92 | 8 | |

Realizando un análisis desde las respuestas afirmativas que los encuestados dan a las preguntas, como se puede ver en la gráfica 8, se encuentra que, ante la pregunta 33, en la cual se indaga sobre *la existencia en su país de un modelo de evaluación que regule y acredite la calidad para los programas en modalidad a distancia*, que, la IES de Brasil con un 80% responde que sí existe; Ecuador, con un 83%, responde que sí y, finalmente, en Colombia, un 45,5% responde que sí y un 33% este mismo país expone que no saben o tienen información sobre el modelo de aseguramiento que regule los programas a distancia.

Importante tener en cuenta que tanto en Brasil como en Colombia existe un modelo único de aseguramiento para la calidad y con él se evalúa los programas en sus diferentes modalidades; con la salvedad que el modelo de Brasil, de los 41 indicadores de calidad, 6 son específicos para los programas a distancia. En el modelo de Colombia no se diferencia en los factores, características o indicadores elementos para los programas EAD, mientras que, Ecuador, sí tiene un modelo para programas a distancia.



Gráfica 8. Comparativo de porcentajes - respuestas afirmativas por IES

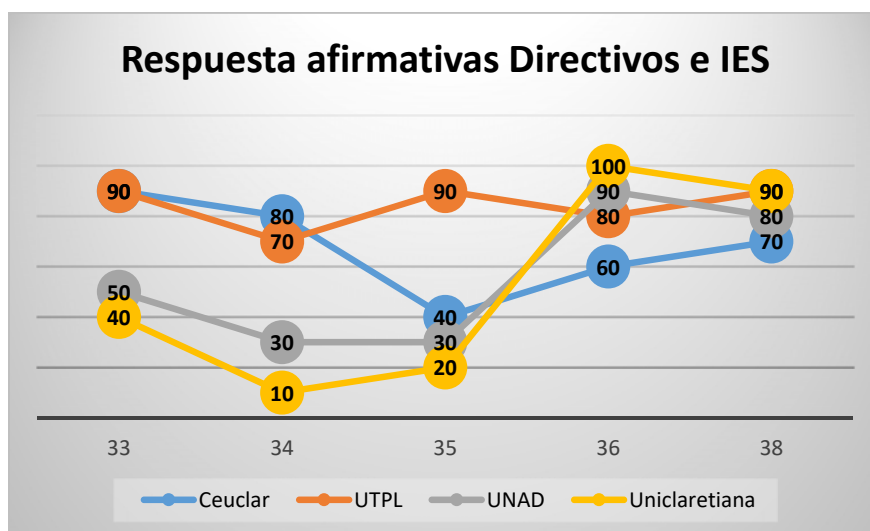
En relación a la pregunta 34, *el modelo vigente de evaluación y acreditación de la calidad en su país, está estructurado con criterios e indicadores de calidad que permite valorar los procesos específicos de la EAD*, los encuestados por Brasil exponen en un 53% que sí y con un 20 % responden que no; en Ecuador, el 40% responde que sí y el 33% que no; mientras que, en Colombia, el 21,5% expresa que sí y el 50% que no.

En cuanto a la pregunta 35, esta es una de esas preguntas que no recibe buena puntuación, Brasil, 37%; Ecuador, 40% y Colombia, 43% responde que, *en su país, cuando se discuten las políticas educativas, no se diferencian los modelos de evaluación y acreditación, para programas presenciales y los de a distancia*.

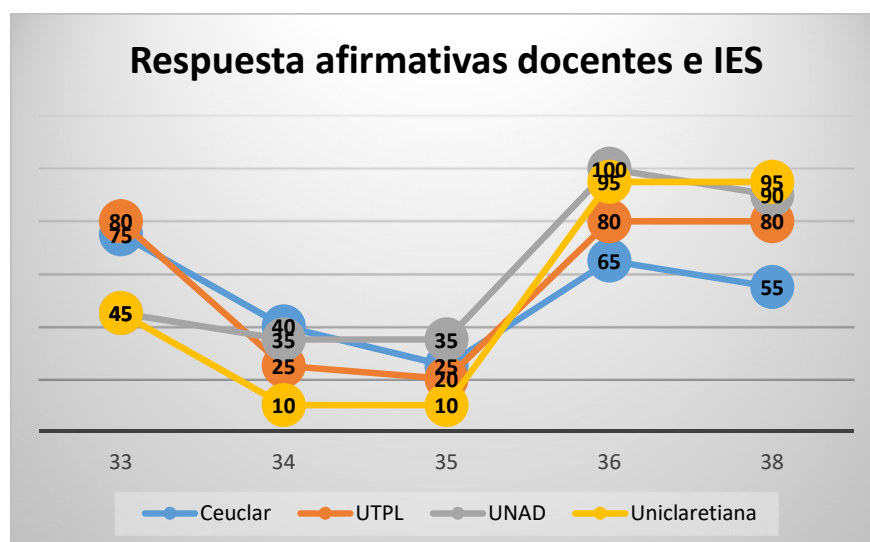
Éstas tres preguntas con sus respectivas respuestas, analizándolas por rol, como se puede ver en la gráfica 9, se encuentra que, en las preguntas 33 y 34 el porcentaje de respuestas afirmativas es más alto en los directivos, mientras que los docentes como lo muestra la gráfica 10, puntúan con menos respuestas afirmativas y la brecha con las respuestas negativas es más amplia. En las IES Ceuclar de Brasil y UTPL de Ecuador se encuentran las puntuaciones más altas por parte de los directivos, mientras que Uniclaletiana y UNAD de Colombia son las IES con porcentajes de respuestas afirmativas más bajos por parte de los directivos.

En cuanto a la pregunta 35, en la que se consulta si en cada país se hace discusión de políticas educativas diferenciando los modelos de evaluación y acreditación, para programas presenciales y a distancia, los directores de UTPL de

Ecuador exponen el más alto nivel de afirmación con un 90% a diferencia de sus docentes que solo con un 20% reporta que si lo hacen; un comportamiento similar se presenta en las respuestas de las otras IES, los directivos reportan los porcentajes de afirmación más altos que las repuestas que reportan los docentes.



Gráfica 9. Porcentaje respuestas afirmativas Directivos por IES



Gráfica 10. Porcentaje de respuestas afirmativas Docentes por IES

Analizando las respuestas a la pregunta 36, en la cual se indaga sobre: se cree que sea necesario que en su país deba existir un modelo de aseguramiento y acreditación específico para la EAD; la respuesta afirmativa prima ante el no, 84%, las

IES con más alto nivel de respuesta afirmativas son UNAD, Uniclaretiana de Colombia y UTPL de Ecuador, cuyas respuestas suman 91%, tanto en docentes como en directivos. Mientras que en Ceular de Brasil, exponen que lo ven necesario en un 62,5% (60% los directivos y 65% los docentes). Ante esta misma pregunta, los expertos EAD responden de manera afirmativa en un porcentaje del 92%.

Para esta pregunta sobre la necesidad de un modelo específico para la modalidad EAD, se les consulta a los profesionales en la pregunta 37, que justifiquen su respuesta. Los que responden que sí es necesario, lo argumentan y sus respuestas se agrupan y organizan dentro de cuatro afirmaciones las cuales se exponen en la ilustración 10. Un porcentaje del 12%, aunque dice que sí, o deja en blanco la casilla de respuesta o sus respuestas no se relacionan con la pregunta.

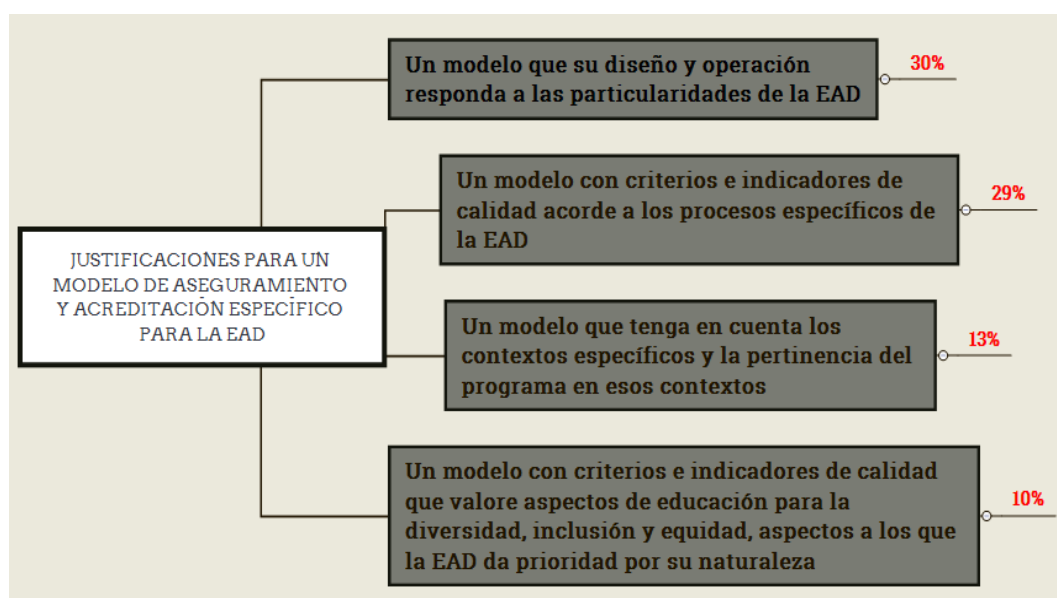


Ilustración 10. Justificaciones para un modelo de aseguramiento de la calidad para la modalidad EAD

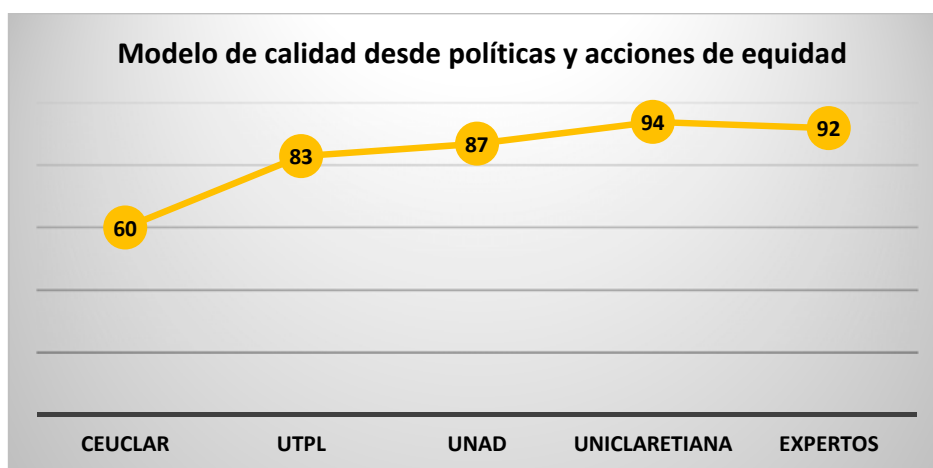
Fuente: elaboración propia

Dentro de estas respuestas, están la de los Expertos en EAD quienes en un 92% dan un sí a la necesidad de un modelo de aseguramiento específico para la EAD, también se resalta un 8% que expone que no es necesario, y en su justificación exponen que “Los criterios de calidad para la educación presencial y a distancia son muy similares. Es importante es que los criterios se redacten para que sean inclusivos y no exclusivos de la modalidad”. Una respuesta que se justifica en la aprobación hacia un modelo único que evalué cualquier proceso educativo sin discriminar modalidad.

Se resalta que los expertos en EAD seleccionados, el 50% son mujeres y 50% son hombres; el 50% pertenece al rango de más de 56 años; el 75% de ellos, tiene una

experiencia en educación a distancia igual o superior a 12 años; el 83% son profesionales del área de educación y el 17% de las ciencias sociales y humanas; los expertos son de países: dos, México, dos, Colombia, uno, Perú, uno, Puerto Rico, uno, Venezuela, uno, Brasil, uno, Uruguay y uno, España. Estas personas respondieron las encuestas y lo hicieron desde los modelos de aseguramiento del país donde laboran. Lo que nos posibilita conocer información de otros países como Perú, Puerto Rico, Venezuela, Uruguay y España.

En relación a la pregunta 38 de la encuesta, ¿Cree necesario que los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad para la EAD valoren en sus indicadores de medición las políticas y acciones en favor de la equidad?, la respuesta es bastante positiva, tal cual lo muestra la gráfica 11, con un promedio de respuesta que incluye el total de la muestra del 82%. Una respuesta bastante en coherencia con la agenda 2030 y en específico con el ODS 4 de calidad con equidad.



Gráfica 11. Promedios pregunta 38 Modelo desde políticas y acciones de equidad

Con el abordaje de este conjunto de preguntas y las respuestas obtenidas al respecto, de ello, se puede inferir que, aunque se recoge principalmente las voces de 4 IES, de tres países, las preguntas y respuestas planteadas a necesidades en el contexto educativo actual, son similares a las inquietudes que se plantean en otros espacios académicos, por ejemplo: En la 1ª Convención Latinoamericana de Rectores de Educación a Distancia y Virtual realizada en Colombia en 2018, se habilitó una mesa de trabajo que tuvo como tema el aseguramiento de la calidad para la EAD.

Entre las preguntas que orientaron el trabajo estuvieron, ¿Los estándares de aseguramiento de la calidad educativa establecidos por los gobiernos son pertinentes a las particularidades y necesidades de desarrollo de la modalidad a distancia y virtual?; ¿Cuáles son los aspectos que generan mayores dificultades en los sistemas de Aseguramiento de la Calidad?, preguntas sobre las cuales la mesa se permite concluir en el acta compromisorio,

Los sistemas de aseguramiento necesitan consolidarse en una dinámica reflexiva y flexible con comprensión de la naturaleza de la educación a distancia y de las necesidades en los contextos, evidenciando la identidad institucional y el reconocimiento pleno de las necesidades sociales y de la región (Campo, 2018).

Así mismo, en otro espacio convocado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia en 2018, “Seminario para la Construcción Colectiva de Lineamientos para la Acreditación de Programas a Distancia y Virtuales, con una mirada prospectiva internacional” (CNA, 2018), espacio académico que contó entre sus ponencias con ocho expositores internacionales, representantes de organismos Estatales y organizaciones regionales encargados de la Educación Superior, quienes reflexionaron sobre el tema de la acreditación de programas a distancia y virtual y de quienes se toma algunos aportes que respalda la necesidad de la construcción de modelos de aseguramiento de la calidad específico para la EAD.

El representante por parte de la Asociación Europea de Universidades a Distancia -EADTU, plantea dos elementos bastante importantes. El primero, que el aseguramiento de calidad debe responder a la diversidad de instituciones, programas y estudiantes y segundo, las normativas actuales en Europa NO tienen en cuenta las especificidades de la enseñanza a distancia en el modelo existente (Santamaría, 2012), mientras para el representante del CNA de Chile, expone que en su país hay “carencia de criterios de calidad nacionales y/o institucionales de la formación virtual” (Collao, 2018); otro punto de vista ofrece el representante del CNA – Colombia quien comparte, la realización por parte del Ministerio de Educación de Colombia de una encuesta a las IES en las que se les consultaba sobre: ¿es necesario generar lineamientos/criterios específicos para evaluar la calidad de programas virtuales y a distancia? La respuesta fue un contundente Sí por parte de las 70 IES colombianas con oferta de programas EAD, y la respuesta afirmativa responde a dos factores, porque ello posibilitará reconocer la especificidad de la Educación virtual y a distancia y de Programas V&D (CNA, 2018).

Las respuestas recogidas por las 4 IES de tres países como el aporte de los 12 expertos de 7 países, al igual que las respuestas y propuestas de los dos espacios académicos reseñados, son una muestra de las inquietudes y discusiones que actualmente se vienen dando en cuanto a la calidad de la educación superior y en específico de la educación a distancia. Lo importante es reconocer que los países y la IES vienen haciendo apuestas y esfuerzos bastante significativos en favor del mejoramiento y en procura de la calidad del servicio educativo que ofrecen y, con ello por el desarrollo del país. También es cierto que se quiere y se busca seguir mejorando y ajustando los instrumentos que hoy en día se utilizan para medir esa calidad, es indiscutible que hay una solicitud compartida a que éstos modelos sean más incluyentes y no excluyentes, la calidad debe reflejar los propósitos de la ES y fomentar la innovación y la diversidad. (RIACES, 2015) y no fundamentarse en un modelo homogeneizante (agenda 2030, 2015).

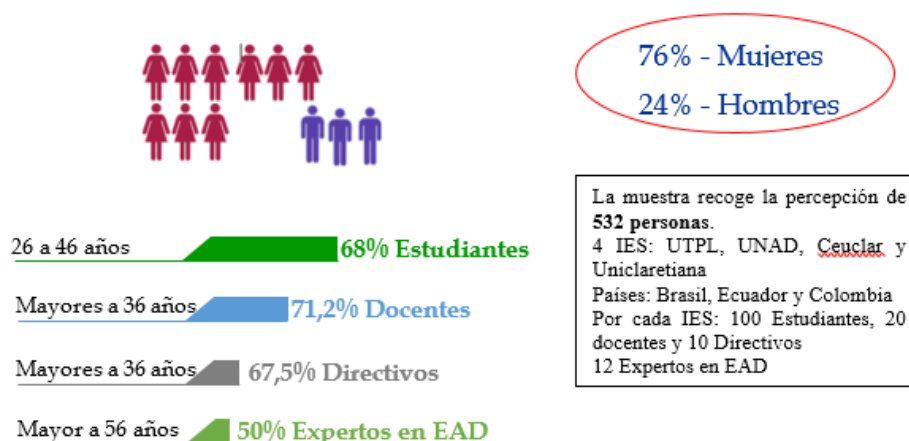
6.2 Percepción de estudiantes, docentes, administrativos y expertos acerca de la calidad en la educación superior a distancia

En el interés por realizar un acercamiento en la comprensión de calidad para la ES, y en específico de la EAD, una segunda acción que se realizó luego de conocer algunos modelos de aseguramiento que aplican las IES y organismos estatales encargados del sistema educativo, fue hacer un acercamiento con los actores de la comunidad académica acerca de su percepción de qué es para ellos una ES de calidad.

Para acercarse a este propósito, se seleccionaron a cuatro IES de tres países latinoamericanos y de cada uno de ellos se tomó una muestra. La elección de estos tres países y cuatro instituciones se debe a la presencia de algunos elementos coyunturales como, Colombia es uno de los países de Latinoamérica que tiene un modelo de aseguramiento de la calidad que ha sido acreditado y reconocido por instituciones externas como la Internacional Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y la Red Iberoamericana de Agencia de Calidad en Educación Superior (RIACES) y el modelo está utilizando utilizado como referente por algunos países.

En Ecuador, desde la Constitución de 2008, el sistema educativo ha tenido varios cambios significativos, partiendo de definir a la educación superior como un derecho de toda persona y con ella proclama la gratuidad de la misma y Brasil, por la importante tasa de cobertura y acceso que ha demostrado tener en los últimos años, gracias a la apertura que se le ha dado a la EAD desde el año 2005; y las IES seleccionadas en cada país, se las toma, por el nivel de acceso a la información y el deseo de cooperación para desarrollar esta investigación y dos, por la trayectoria y experiencia. (UNAD y UTPL son dos instituciones pioneras en EAD).

Algunos datos más en detalle de la muestra seleccionada



La Universidad Tecnológica Popular de Loja - UTPL, es una IES ecuatoriana con carácter de Universidad, con 47 años, es pionera en EAD a nivel de Latinoamérica. Cuenta a 2017, con 42.468 estudiantes, de los cuales 35.311 son de pregrado y en modalidad EAD. De este grupo, el 53% son de género masculino, el 76% del estudiante son menores a 30 años, el 31% entre 21 a 25 años y el 25% de los estudiantes están en el rango de los 26 a los 30 años. El 66% de sus estudiantes son solteros y el 25% viudos. El 57% de los estudiantes laboran y tienen un ingreso aprox. de 722,57 dólares mensuales. Tiene diecisiete (17) programas académicos en nivel grado y en modalidad a distancia. UTPL, opera desde 32 Centros Universitarios, cuatro de ellos se ubican en el extranjero Roma, Madrid, Nueva York y Bolivia (UTPL, 2018).

El Instituto Universitario Claretiano – CEUCLAR, es una IES de Brasil que tiene 48 años de funcionamiento y desde el 2004 incorporó la oferta de programas en modalidad a distancia, a 2017 cuenta con 16000 estudiantes en EAD, matriculados en 148 programas académicos y ubicados en 118 Polos, de los cuales, cinco se encuentran en el extranjero, Córdoba-Argentina, Toyohashi-Japon, Madrid-España, Lisboa-Portugal y Orlando- EEUU. El 57,5% de los estudiantes son mujeres.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, es una IES de carácter público. Con 36 años de funcionamiento es una de las universidades pioneras en EAD en Colombia. Es una IES netamente con programas virtuales. A 2017 cuenta con 74,965 estudiantes ubicados en 43 Centros Regionales y una sede en Florida – EEUU. Actualmente cuenta con una oferta de 58 programas académicos.

La Fundación Universitaria Claretiana –Uniclaletiana, es una IES con 11 años de fundación, cuenta a 2017 con 1543 estudiantes en modalidad a distancia, matriculados en seis programas académicos del área de las humanidades. La Institución tiene su sede principal en la ciudad de Quibdó - Chocó, ubicada en la región pacífico colombiano y extiende su oferta educativa a 9 Centros de atención tutorial, ubicados en distintas ciudades del país. El 76% de los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2, de los cuales el 83% son mujeres, en su mayoría madres cabeza de familia. En cuanto a los ingresos el 76% de los estudiantes se sostienen y mantienen su hogar con menos de dos SMLV (aprox. 521 dólares mensuales).

También a esta muestra se suma un grupo de 12 expertos internacionales en EAD, profesionales con una experiencia superior a 12 años en la ES a distancia y que vienen realizando aportes académicos en ésta área bastante significativos.

6.2.1 Análisis de percepción de la calidad de la EAD con equidad por dimensiones.

El análisis de los datos recolectados acerca de la percepción que los actores educativos tienen de la calidad de la EAD con equidad, tuvo como punto de partida el cuestionario propuesto, las cuatro dimensiones establecidas y las respuestas obtenidas desde 2 percepciones, individual y el de la IES.

El cuestionario estructurado en 32 ítems (32 premisas asociadas a 2 niveles de percepción, la individual y por IES), dispuestas en cuatro dimensiones o variables. Para el análisis, las variables o ítems se agruparon o transformó en variables compuestas. Las variables compuestas se establecieron desde cada dimensión de la calidad. Inicialmente: acceso a educación superior (7 ítems), progreso de aprendizaje (10 ítems), resultado de aprendizaje (6 ítems) e impacto social (9 ítems) y al final se adicionó para cuestiones de favorecer el análisis una quinta variable compuesta identificada como variable economicista, la cual se conformó desde 10 ítems que ya estaban en el cuestionario y su redacción estaba intencionada desde el enfoque de calidad centrado en el servicio, en el cliente y la satisfacción del usuario y en el producto. Sobre este material se indaga la existencia de diferencias significativas entre las respuestas obtenidas, por IES y por rol.

Para este proceso se aplicó como se expuso en mayor detalle en el apartado de marco metodológico, las pruebas estadísticas ANOVA (análisis de varianza), que permitió conocer si a nivel intra y entre grupos había alguna diferencia en las respuestas de los grupos y, en aquellas variables que se presentó que la p , presentó significancia, se aplicó la prueba Tukey para identificar en específico en cuáles de los grupos se daba esa diferencia. A los resultados obtenidos donde hubo significancia estadística, para ANOVA se aplicó Eta-cuadrado y para Tukey, la prueba Hedges'g.

Por cada dimensión se realiza cinco análisis:

- Percepción Ind. - Analizada por IES
- Percepción Ind. - Analizada por rol
- Percepción IES - Analizada por IES
- Percepción IES - Analizada por Rol
- Comparación de Resultados Individual y por IES

Nota: Para el análisis los 10 ítems redactados desde el enfoque economista se invierten los datos de la escala liker, donde 1 es totalmente de acuerdo, 2, de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente de acuerdo.

6.2.1.1 Percepción de la calidad de la EAD con equidad en relación al acceso.

La dimensión acceso está conformada por 7 ítems, correspondientes a las afirmaciones del cuestionario identificadas con los numerales 1 al 7. Para la dimensión acceso se identifican dos variables, una de la percepción individual que corresponde a la propia percepción del encuestado y la segunda variable, es la percepción que tiene el encuestado de la IES en relación de la calidad con equidad.

Tabla 46. Ítems variable acceso a la ED

| | ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR La calidad con equidad en la EAD consiste en: | Mi percepción | Importancia calidad en mi IES |
|-----|--|--------------------------|--|
| No. | Afirmaciones | | |
| 1 | Generar procesos de selección para identificar los estudiantes con mejores resultados y se priorice su acceso. | | |
| 2 | Los estudiantes con mejores resultados en pruebas de ingreso a la ES, puedan tener mayores oportunidades a becas económicas. | | |
| 3 | Ofrecer diferentes programas y acciones para nivelar las condiciones académicas, posibilitando con ello que personas de población vulnerable accedan a la ES. | | |
| 4 | Promover políticas educativas dirigidas a mitigar las diferencias de origen de los estudiantes (económico, social, geográficos etc.) que se convierten en desigualdad de oportunidades para el acceso a la ES. | | |
| 5 | La institución haga un estudio de las características socio-culturales y económicas de los nuevos estudiantes, de modo que se identifiquen sus condiciones, intereses y necesidades. | | |
| 6 | Dar prioridad de ingreso a la ES, a becas y movilidad estudiantil entre los 17 y 21 años, porque se estarán titulando en el rango edad de mayor productividad para el sistema económico. | | |
| 7 | Promover programas académicos desde diversas modalidades de estudio (presencial, distancia, virtual) que facilitan el acceso a los procesos formativos en cualquier lugar, momento, condición social, edad, circunstancia u ocupación. | | |

Al realizar el análisis de la variable Acceso Individual (AccesoInd) en relación con las respuestas dadas por IES, se obtiene según las pruebas estadística de ANOVA y Tukey lo siguiente. Ver tabla 47 y 48:

Tabla 47. ANOVA dimensión Acceso Individual – IES

| ANOVA | | | | | |
|------------------|----------|--------------|----------------------------|----------|------------|
| AccesoInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 25,1692 | 3,37142 | 1,969 | ,118 |
| Uniclaletiana | 130 | 25,3385 | 3,26967 | | |
| UTPL | 130 | 25,0769 | 3,52756 | | |
| Ceuclar | 130 | 24,4000 | 3,20997 | | |
| Total | 520 | 24,9962 | 3,35618 | | |

La prueba ANOVA con dichas puntuaciones no mostró diferencias estadísticamente significativas ($p=.11$). Es decir, la percepción individual acerca de la calidad con equidad en la ES a distancia en la dimensión acceso en relación a las respuestas obtenidas en las cuatro IES, muestra que las respuestas son bastante homogéneas entre sí.

Con relación a la dimensión acceso en relación a la percepción individual y ésta a la vez, analizada desde la variable rol (AccesoInd – rol), muestra:

Tabla 48. ANOVA dimensión Acceso Individual - Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|--------|------|----------|----------|
| AccesoInd | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 24,5375 | 2,99265 | 17,264 | ,000 | ,063 | Moderado |
| Docente | 80 | 26,4500 | 4,00285 | | | | |
| Directivo | 40 | 26,6750 | 4,05341 | | | | |
| Total | 520 | 24,9962 | 3,35618 | | | | |

La ANOVA indica que hay diferencia estadísticamente significativa entre la percepción individual en relación a la variable acceso y los resultados obtenidos por rol. La prueba muestra una significación de ($p=.000$) y la prueba Eta-Cuadrado confirma que el tamaño o magnitud del efecto-ME es estadísticamente significativo en un nivel moderado.

Tabla 49. Tukey Dimensión Acceso Individual - Rol

| AccesoInd | | | |
|---|-----|------------------------------|----------------|
| HSD Tukey ^{a,b} | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Estudiante | 400 | 24,5375 | |
| Docente | 80 | | 26,4500 |
| Directivo | 40 | | 26,6750 |
| Sig. | | 1,000 | ,906 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | |

El test de Tukey, aplicado a las medias obtenidas entre la percepción individual y el rol, muestra que entre algunos de los grupos hay diferencia de medias. Al aplicar el test, el resultado es la conformación de dos subgrupos, donde las respuestas de los estudiantes son diferentes en relación a las respuestas de los docentes y directivos; la diferencia significativa se da entre directivos y estudiantes y las respuestas entre docentes y directivos tienden a ser más homogéneas entre sí.

Tabla 50. Comparaciones múltiples Dimensión acceso Individual- rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------|----------------------------|----------------|------|--------------|----------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: AccesoInd | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | V/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Estudiante | Docente | -1,91250* | ,39874 | ,000 | | | -2,8497 | -,9753 |
| | Directivo | -2,13750* | ,53990 | ,000 | | | -3,4065 | -,8685 |
| Docente | Estudiante | 1,91250* | ,39874 | ,000 | 0,60 | Moderado | ,9753 | 2,8497 |
| | Directivo | -,22500 | ,63047 | ,932 | | | -1,7069 | 1,2569 |
| Directivo | Estudiante | 2,13750* | ,53990 | ,000 | 0,688 | Moderado | ,8685 | 3,4065 |
| | Docente | ,22500 | ,63047 | ,932 | | | -1,2569 | 1,7069 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La diferencia de medias es significativa, esa diferencia se presenta en el grupo de estudiantes con relación a directivos con una media de diferencia de (2.13), con una ME moderado; también entre estudiantes-docentes (1.91) con una ME, de nivel moderado; mientras que en el grupo de docentes en relación a los directivos muestra que hay una diferencia de medias de (.2), que según la prueba Tukey para este grupo no se presenta diferencias estadísticamente significativas.

Ahora, el análisis entre la variable percepción que se tiene de la importancia que le da su IES (AccesoIES) en comparación con la variable IES, se encuentra:

Tabla 51. ANOVA Dimensión Acceso IES - IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|--------|-------------|-------------|-----------------|
| AccesoIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 24,6231 | 3,42419 | 12,899 | ,000 | ,070 | Moderado |
| Uniclaletiana | 130 | 24,5462 | 3,01960 | | | | |
| UTPL | 130 | 22,5615 | 2,54572 | | | | |
| Ceuclar | 130 | 23,8923 | 3,06328 | | | | |
| Total | 520 | 23,9058 | 3,13178 | | | | |

La prueba ANOVA muestra diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las cuatro IES en relación a la variable AccesoIES. La significancia es de ($p=.000$) y el tamaño del efecto -ME es estadísticamente significativo en un nivel moderado según la prueba ETA -cuadrado (.070).

Tabla 52. Tukey Dimensión Acceso IES – IES

| AccesoIES | | | |
|--|-----|------------------------------|----------------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| UTPL | 130 | 22,5615 | |
| Ceuclar | 130 | | 23,8923 |
| UNAD | 130 | | 24,5462 |
| Uniclaletiana | 130 | | 24,6231 |
| Sig. | | 1,000 | ,211 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | | |

El test de Tukey en relación a la percepción de la importancia que la da la IES en relación a la calidad con equidad desde los 7 ítems que conforman la variable acceso, muestra que al comparar los resultados de las medias de esta variable en relación a los grupos de las 4 IES se presentan diferencias significativas. Desde Tukey se evidencia la conformación de dos subgrupos, el primero, conformado por UTPL y el segundo que agrupa las medias de Ceuclar, Uniclaletiana y UNAD, mostrando que existe más diferencia estadística entre la UTPL y Uniclaletiana.

Tabla 53. Comparaciones múltiples Tukey dimensión AccesoIES – IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|---|-----------------|----------------------|----------------|------|--------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: AccesoIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| UNAD | Uniclaletiana | ,07692 | ,37574 | ,997 | | | -,8915 | 1,0454 |
| | UTPL | 2,06154* | ,37574 | ,000 | 0,683 | Moderado | 1,0931 | 3,0300 |
| | Ceuclar | ,73077 | ,37574 | ,211 | | | -,2377 | 1,6992 |
| Uniclaletiana | UTPL | 1,98462* | ,37574 | ,000 | 0,710 | Moderado | 1,0162 | 2,9531 |
| | Ceuclar | ,65385 | ,37574 | ,304 | | | -,3146 | 1,6223 |
| Ceuclar | UTPL | 1,33077* | ,37574 | ,002 | 0,472 | Pequeña | ,3623 | 2,2992 |
| *. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05. | | | | | | | | |

En la percepción, en cuanto a la importancia que le da su IES a las afirmaciones planteadas para la dimensión acceso, se encuentra una diferencia significativa al comparar las medias de la variable IES, donde se identifica de manera específica diferencias en las respuestas de UTPL y las otras tres (3) IES en especial se marca una diferencia más significativa entre UTPL y Uniclaletiana con una ME moderado de

(0.7), entre UTPL –UNAD con una ME de (.68) y entre UTPL y Ceuclar la ME es pequeña de (.44). Mientras que se presentan medias más iguales entre UNAD-Ceuclar con respuestas de (.73) y entre UNAD- Uniclaretiana de (.76) y entre Uniclaretiana y Ceuclar con medias de (.65).

Al aplicar las pruebas a la variable AccesoIES en relación a la variable rol, se encontró:

Tabla 54. ANOVA Dimensión Acceso IES - Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|--------|------|----------|----------|
| AccesoIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 23,4550 | 2,81563 | 24,520 | ,000 | ,087 | Moderado |
| Docente | 80 | 24,8000 | 3,53428 | | | | |
| Directivo | 40 | 26,6250 | 3,57834 | | | | |
| Total | 520 | 23,9058 | 3,13178 | | | | |

La variable dimensión AccesoIES en relación a la variable rol, al aplicar la prueba de ANOVA muestra que entre las variables se presenta una diferencia significativa en sus medias ($p=.000$) y que la magnitud de efecto – ME es moderado (.087)

Tabla 55. Tukey Dimensión Acceso IES - Rol

| AccesoIES | | | | |
|---|-----|------------------------------|---------|---------|
| HSD Tukey ^{a,b} | | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | | |
| | | 1 | 2 | 3 |
| Estudiante | 400 | 23,4550 | | |
| Docente | 80 | | 24,8000 | |
| Directivo | 40 | | | 26,6250 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | | |

Al comparar las variables desde el test de Tukey, se encuentra que, al interior de los grupos en relación al rol, se conforman otros tres subgrupos, mostrando que entre cada uno de los roles hay una diferencia significativa entre uno y otro; es decir, la media de las respuestas de estudiantes, difiere de la media del rol docentes y de la media de los directivos, así mismo las medias de los docentes difieren de los directivos.

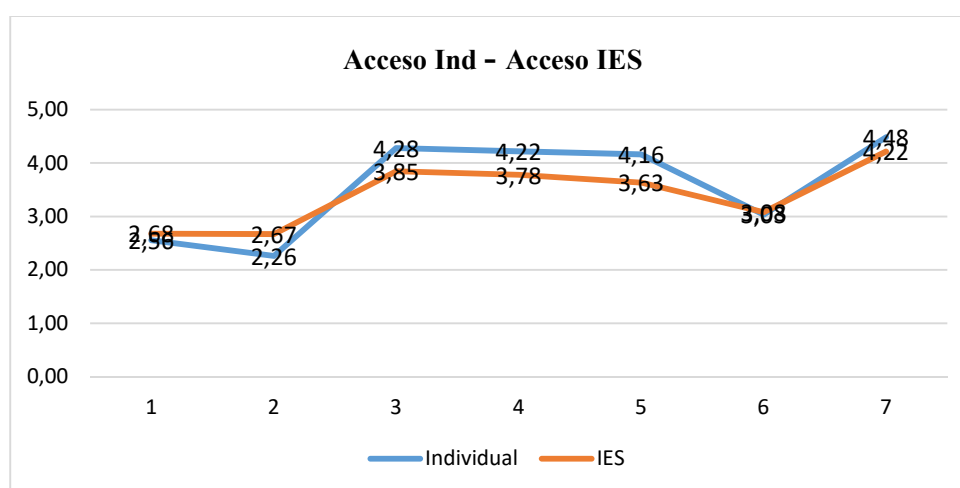
Tabla 56. Comparaciones múltiples Dimensión Acceso IES - Rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------|----------------------------|----------------|------|--------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: AccesoIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Docente | Estudiante | 1,34500* | ,36728 | ,001 | 0,456 | Pequeña | ,4817 | 2,2083 |
| Directivo | Estudiante | 3,17000* | ,49730 | ,000 | 1,09 | Grande | 2,0011 | 4,3389 |
| | Docente | 1,82500* | ,58072 | ,005 | 0,51 | Moderada | ,4600 | 3,1900 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En cuanto a la variable Acceso IES en relación al rol, se encontró una diferencia significativa de ($p=.000$), mostrando diferencias significativas entre las medias de cada grupo de rol. La diferencia mayor se da entre los directivos y los estudiantes con una diferencia de media de (3.17) y una ME de nivel grande, también se presenta diferencia entre directivos-docentes de (1.82), hay diferencia significativa, pero en un grado menor y una ME pequeña, entre docentes-estudiantes de (1.34).

Para cerrar el análisis sobre la variable acceso, se realiza la comparación entre la variable acceso y las medias de las variables percepción individual (AccesoInd) y la percepción a la importancia que la da su IES (AccesoIES); encontrándose en su comparación que existe diferencias más significativas entre las variables AccesoIES y su relación con el rol e IES, y es mayor la diferencia en las respuestas en relación AccesoIES y rol. Ver detalle en gráfica 12.



Gráfica 12. Comparación entre acceso Individual y acceso IES

En cuanto a las afirmaciones de la dimensión acceso, ítems 3, 4, 5 y 7 de calidad con equidad desde la percepción individual y analizando las medias en la escala de 1 a

5 que se presentó en la encuesta, se encuentra unas medias bastante altas, todas ellas sobre 4. Por ejemplo; la afirmación 3 (4.28); 4 (4.22); 5 (4.16) y 7 (4.48). Es decir que las afirmaciones presentadas que guardan relación con una propuesta del concepto de calidad en función a la incorporación de acciones afirmativas que favorezcan el acceso a la ES a distancia, fueron valoradas con un estar de acuerdo por la comunidad educativa.

Otro análisis que se puede hacer desde esta misma gráfica y en relación a la percepción de la importancia que le da la IES, es que las respuestas a los ítems 3,4,5 y 7 tienen unas medias altas, se presentó respuestas superiores a (3.63), con una tendencia a percibir que las IES aplican y viven de manera acorde al concepto de calidad sobre el cual están construidas estas afirmaciones.

Ahora, al comparar las medias de la variable AccesoIES, en relación con la variable AccesoInd, las medias no son iguales, por lo que se podría inferir que, de acuerdo a la valoración de lo que es calidad con equidad desde la percepción personal (debería ser), esta no se cumple en relación a lo percibido en su IES (se vive).

6.2.1.2 Percepción de la calidad de la EAD con equidad en relación al Progreso del aprendizaje.

En la variable progreso de aprendizaje se agrupan 10 afirmaciones desde las cuales se pretende valorar la calidad con equidad desde esta dimensión. Para su análisis se sigue el esquema de la comparación de medias en relación a la percepción personal, luego a la percepción por IES; cada una de estas variables comparadas en función a las variables IES y rol y de cierre, se compara las medias entre las variables progInd y progIES.

Tabla 57. Items variable Progreso en el aprendizaje

| | PROGRESO EN EL APRENDIZAJE La calidad con equidad en la EAD consiste en: | Mi percepción | Importancia calidad en mi IES |
|-----|--|----------------------|--------------------------------------|
| No. | Ítems | | |
| 8 | Formar estudiantes con capacidad de asumirse como sujeto-agente de cambio social | | |
| 9 | Favorecer el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. | | |
| 10 | Favorecer al estudiante el acceso al conocimiento por vía de actividades de extensión y de trabajo con la comunidad | | |
| 11 | Dar prioridad al concepto de calidad como satisfacción del estudiante (cliente/comprador) | | |
| 12 | Aprender a realizar lectura crítica de la realidad y aplicar los nuevos conocimientos a sus actividades cotidianas | | |
| 13 | La creación de condiciones sociales y acciones formativas, que impacten favorablemente en el desempeño y permanencia del estudiante que proviene de poblaciones vulnerables. | | |

| | | | |
|----|---|--|--|
| 14 | Promover la formación del docente en pedagogía y didáctica para la atención en la diversidad, posibilitando mayores competencias para acompañar al estudiante en su proceso formativo. | | |
| 15 | Profesores comprometidos con la tarea de formar profesionales idóneos, capaces de interesar a sus estudiantes y de orientarlos para afrontar los retos de la vida personal y profesional. | | |
| 16 | La IES brinde herramientas teórico-prácticas, que posibilite al estudiante proyectar su actuar como profesional en diferentes contextos. | | |
| 17 | Crear las ayudas didácticas y ofrecer los recursos pertinentes, que posibilite al estudiante estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas | | |

Al realizar el análisis de comparación de medias en relación a la variable progreso Individual (progInd) y las variables IES y rol se encuentra:

Tabla 58. ANOVA Dimensión progreso Ind-IES

| ANOVA | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|------|------|
| ProgInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 42,2000 | 5,54950 | ,436 | ,727 |
| Uniclaletiana | 130 | 42,5077 | 5,49030 | | |
| UTPL | 130 | 41,9000 | 6,34517 | | |
| Ceuclar | 130 | 41,8000 | 4,51767 | | |
| Total | 520 | 42,1019 | 5,50488 | | |

La prueba ANOVA no muestra diferencia estadísticamente significativa ($p=.72$). Es decir, la percepción individual acerca de la calidad con equidad en la ES a distancia en la dimensión progreso del aprendizaje analizada desde las cuatro IES, evidencia que las respuestas entre ellas son bastante homogéneas, con una tendencia en la respuesta a estar de acuerdo con las afirmaciones propuestas sobre calidad con equidad, para la dimensión progreso del aprendizaje

Tabla 59. ANOVA Dimensión progreso Ind-IES

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| ProgInd | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 41,7300 | 5,64817 | 4,009 | ,019 | ,015 | Débil |
| Docente | 80 | 43,3000 | 5,40839 | | | | |
| Directivo | 40 | 43,4250 | 3,38842 | | | | |
| Total | 520 | 42,1019 | 5,50488 | | | | |

En cuanto a la comparación de medias entre la variable percepción individual de la dimensión progreso y la variable rol, la prueba ANOVA marca una diferencia

estadísticamente significativa de ($p=.019$), pero con una ME débil de (.015) entre la variable rol y la variable ProgInd.

Tabla 60. Tukey Dimensión progreso Ind- Rol

| ProgInd | | |
|---|-----|------------------------------|
| HSD Tukeya,b | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 |
| | | 1 |
| Estudiante | 400 | 41,7300 |
| Docente | 80 | 43,3000 |
| Directivo. | 40 | 43,4250 |
| Sig. | | ,141 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | |

Al aplicar el test de Tukey a la comparación de variables percepción individual de la dimensión progreso y la variable rol, queriendo identificar los contrastes entre las medias, se encuentra que los datos de las medias de los tres roles se organizan en un solo grupo homogéneo. Comparando los resultados que da la prueba ANOVA y los que arroja Tukey, se puede decir que aparece una diferencia significativa entre las diferentes combinaciones de medias, pero ésta diferencia no se evidencia cuando se realizan comparaciones directas por pares entre los grupos individuales.

Al aplicar las pruebas de medias a la variable progresoIES en relación a las variables rol e IES se encontró:

Tabla 61. ANOVA Dimensión progreso IES-IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| ProgIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 39,4385 | 5,89048 | 4,239 | ,006 | ,024 | Débil |
| Uniclaletiana | 130 | 39,3000 | 5,47107 | | | | |
| UTPL | 130 | 37,0846 | 7,20791 | | | | |
| Claretiano | 130 | 39,0846 | 5,74933 | | | | |
| Total | 520 | 38,7269 | 6,17335 | | | | |

En la comparación de medias entre la variable ProgIES y la variable IES, aplicando la prueba ANOVA, ésta relación muestra una diferencia estadísticamente significativa de ($p=.006$), con una ME débil (.024); así que la percepción que se tiene de la importancia de calidad con equidad desde las afirmaciones propuestas en la dimensión progresoIES hay diferencia estadísticamente significativa, pero en nivel débil entre las respuestas por IES.

Tabla 62. Tukey Dimensión progreso IES-IES

| ProgIES | | | |
|--|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| UTPL | 130 | 37,0846 | |
| Ceuclar | 130 | | 39,0846 |
| Uniclaretiana | 130 | | 39,3000 |
| UNAD | 130 | | 39,4385 |
| Sig. | | 1,000 | ,966 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | | |

Al aplicar el test de Tukey para identificar en detalle donde se presenta la diferencia significativa se encuentra, que las diferencias de medias entre la percepción de la importancia que le da su IES a las afirmaciones de calidad con equidad propuestas, en relación con la variable IES se da principalmente entre la UTPL y las otras tres IES.

Tabla 63. Comparaciones múltiples Dimensión progreso IES-IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|------|-------------|----------------|-------------------------------|--------------|
| Variable dependiente: ProgIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| UNAD | Uniclaretiana | ,13846 | ,75864 | ,998 | | | -1,8169 | 2,0938 |
| | UTPL | 2,35385* | ,75864 | ,011 | 0,35 | Pequeño | ,3985 | 4,3092 |
| | Ceuclar | ,35385 | ,75864 | ,966 | | | -1,6015 | 2,3092 |
| Uniclaretiana | UTPL | 2,21538* | ,75864 | ,019 | 0,34 | Pequeño | ,2600 | 4,1707 |
| | Ceuclar | ,21538 | ,75864 | ,992 | | | -1,7400 | 2,1707 |
| Ceuclar | UTPL | 2,00000* | ,75864 | ,043 | 0,30 | Pequeño | ,0447 | 3,9553 |

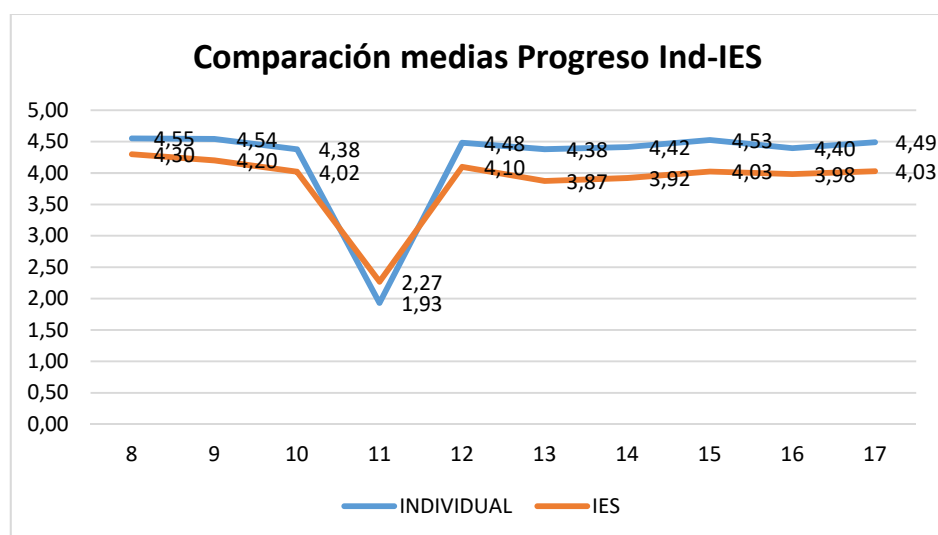
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Observando en detalle, el contraste de medias se encuentra que UTPL guarda una mayor diferencia de medias con la UNAD de (2.35), mientras que con Uniclaretiana es de (2.21) y con Ceuclar es de 2.00. Entre UNAD, Uniclaretiana y Ceuclar la prueba de Tukey, muestra que los valores son similares con una tendencia de respuesta a estar de acuerdo, en cuanto a la percepción de la importancia que le da su IES a las afirmaciones de calidad con equidad en relación a la dimensión progreso.

Tabla 64. ANOVA Dimensión progreso IES-Rol

| ANOVA | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|------|------|
| ProgIES | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| Estudiante | 400 | 38,6475 | 6,20762 | ,904 | ,405 |
| Docente | 80 | 38,5000 | 6,50024 | | |
| Directivo | 40 | 39,9750 | 5,05603 | | |
| Total | 520 | 38,7269 | 6,17335 | | |

El contraste de medias bajo la prueba ANOVA entre la variable de percepción de la importancia de su IES (ProgIES) en relación a la variable rol, no muestra estadísticamente una diferencia significativa ($p=.40$). Se evidencia mínimos contrastes con una leve diferencia entre el rol directivo y las respuestas del rol docente.



Gráfica 13. Comparaciones medias ProgInd y ProgIES

Observando las medias (desde la escala de 1 a 5) entre percepción individual y la calidad con equidad en la dimensión progreso, se encontraron unas medias para las afirmaciones 8 de (4.55); 9 de (4.54); 10 de (4.38); 12 de (4.48); 13 de (4.38); 14 de (4.42); 15 de (4.53); 16 de (4.40) y 17 de (4.49), tal como se puede ver en la Gráfica 13, son valores muy altos y cercanos al 5, que significa, que en cuanto a éstas afirmaciones las personas opinan estar totalmente de acuerdo. Es decir, que en las 4 IES, como los estudiantes, docentes y directivos están muy de acuerdo con el concepto de calidad con equidad en el progreso del aprendizaje que se expone desde la concepción de la educación para la transformación personal y social.

De igual forma, perciben que sus IES le dan importancia a este tipo de calidad en el proceso formativo que están recibiendo, en la medida que las medias o están muy

cercanas al 4 o son mayores a este. Para la afirmación 8 es de (4.30); 9 de (4.20); 10 de (4.02); 12 de (4.10); 13 de (3.87); 14 de (3.92); 15 de (4.03); 16 de (3.98) y 17 de (4.03), lo cual se puede comprender como un estar de acuerdo.

También se puede revisar que las medias correspondientes a la variable progIES en comparación con la variable progInd, tienen valores casi similares, más la percepción de progInd está por debajo, por lo que se podría inferir que, de acuerdo a la valoración de lo que es calidad con equidad que se tiene desde la percepción personal (debería ser) ésta muy cerca de lo que percibe en lo que sus IES realizan (se vive).

6.2.1.3 Percepción de la calidad de la EAD con equidad en relación resultado del aprendizaje.

En la variable resultado del aprendizaje se agrupan 6 afirmaciones, de la 18 a la 23 de la encuesta, de las cuales 2 afirmaciones o variables (18 y 19) se construyeron desde el enfoque economicista/mercantilista y las otras 4 afirmaciones están diseñadas desde una visión de educación con calidad para la transformación personal y social. Para su análisis se seguirá el esquema de la comparación de medias en relación a la percepción personal, luego a la percepción por IES; cada una de estas variables comparadas en función a las variables IES y rol y para cerrar, se compara las medias entre las variables ResInd y ResIES.

Tabla 65. Ítems variable Resultado de aprendizaje

| | RESULTADOS DE APRENDIZAJE La calidad con equidad en la EAD consiste en: | Mi percepción | Importancia de la calidad en mi IES |
|----|--|--------------------------------|--|
| No | Ítems | | |
| 18 | Valorar las competencias del egresado desde los resultados obtenidos en los pruebas de Estado o de agencias evaluadoras. | | |
| 19 | Satisfacer las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes | | |
| 20 | Haber formado a un estudiante para el autoaprendizaje y autogestionador de su vida personal y profesional. | | |
| 21 | Haber posibilitado al estudiante unas mejores condiciones, sociales, económicas, culturales y académicas que le aportaron a la permanencia y graduación | | |
| 22 | El estudiante se reconozca con herramientas para la vida personal y profesional que le permitan crecer como ser humano con conciencia social. | | |
| 23 | Haber posibilitado un proceso formativo, que aportó al nuevo profesional de herramientas teórico-prácticas para proponer acciones promotoras de cambio a bienestar de la sociedad. | | |

Al realizar el análisis de comparación de medias en relación a la variable resultado Individual (ResgInd) en relación a las cuatro IES y al rol se encontró:

Tabla 66. ANOVA Dimensión resultado Ind- IES

| ANOVA | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| ResInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 21,7462 | 2,51603 | 1,638 | ,180 |
| Uniclaretiana | 130 | 22,1846 | 2,28166 | | |
| UTPL | 130 | 21,7769 | 2,19324 | | |
| Ceuclar | 130 | 21,6000 | 1,89491 | | |
| Total | 520 | 21,8269 | 2,23668 | | |

Las variables percepción individual de la dimensión resultado y la variable IES al mirar su relación desde la prueba ANOVA, ésta muestra que hay igualdad de medias, con un valor mayor a (.05) en este caso es de ($p=.18$).

Tabla 67. Tukey Dimensión resultado Ind- Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| ProgInd | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 21,6500 | 2,20560 | 5,857 | ,003 | ,022 | Débil |
| Docente | 80 | 22,3000 | 2,34062 | | | | |
| Directivo | 40 | 22,6500 | 2,05751 | | | | |
| Total | 520 | 21,8269 | 2,23668 | | | | |

La ANOVA muestra que, entre las medias de los grupos de variables, existe diferencia estadísticamente significativa ($p=.003$), es decir que, la percepción individual de la dimensión resultados de aprendizaje en relación a la variable rol presenta diferencias, más la ME (.22) de esta diferencia es débil, entre los grupos de estudiantes, directivos y docentes en cuanto a la percepción de calidad con equidad.

Tabla 68. Tukey Dimensión resultado Ind- Rol

| ResInd | | | |
|---|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^{a,b} | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Estudiante | 400 | 21,6500 | |
| Docente | 80 | 22,3000 | 22,3000 |
| Directivo | 40 | | 22,6500 |
| Sig. | | ,172 | ,598 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | |

Al comparar las variables desde el test de Tukey, se encuentra que al interior de los grupos relacionados al rol, sus respuestas se agrupan en dos subgrupos, mostrando que, en el grupo 1, hay homogeneidad entre las medias de los estudiantes y docentes; en el grupo 2, hay homogeneidad entre docentes y directivos; pero la diferencia significativa está entre las respuestas de directivos y estudiantes, permitiendo inferir que en la percepción individual de calidad con equidad en relación a la dimensión resultado hay diferencia de percepción entre directivos y estudiantes.

Tabla 69. Comparaciones múltiples resultado Ind- Rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------|------------|----------------------------|----------------|------|-----------|---------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: ResInd | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Docente | Estudiante | ,65000* | ,27141 | ,045 | ,29 | Pequeño | ,0121 | 1,2879 |
| Directivo | Estudiante | 1,00000* | ,36749 | ,018 | ,45 | Pequeño | ,1362 | 1,8638 |
| | Docente | ,35000 | ,42913 | ,694 | | | -,6587 | 1,3587 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la tabla de comparaciones múltiples se encuentra en detalle que los contrastes entre las medias se ubican en los directivos y los estudiantes con una diferencia de (1.00), mientras que la diferencia entre docentes y estudiantes es mucho menor de (.65). En tanto que, las medias de directivos y docentes se presentan más homogéneas.

Al aplicar las pruebas de medias a la variable ResIES en relación a las variables rol e IES se encontró:

Tabla 70. ANOVA Dimensión resultado IES-IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| ResIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 2,31874 | ,20337 | 4,086 | ,007 | ,023 | Débil |
| Uniclaretiana | 130 | 1,91702 | ,16813 | | | | |
| UTPL | 130 | 2,05825 | ,18052 | | | | |
| Ceucar | 130 | 2,04884 | ,17969 | | | | |
| Total | 520 | 2,10936 | ,09250 | | | | |

La ANOVA muestra que, entre las medias de los grupos de variables, existe diferencia estadísticamente significativa ($p=.007$), es decir, la percepción de la importancia que da su IES en cuanto a las afirmaciones de calidad con equidad de

dimensión resultados de aprendizaje en relación a la variable IES presenta diferencias y con una ME (.23) significativo, pero débil.

Tabla 71. Tukey Dimensión resultado IES-IES

| ResIES-IES | | | |
|--|-----|------------------------------|----------------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| UTPL | 130 | 20,5077 | |
| Ceuclar | 130 | 21,0615 | 21,0615 |
| UNAD | 130 | | 21,2692 |
| Uniclaletiana | 130 | | 21,3154 |
| Sig. | | ,143 | ,762 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | | |

El test de Tukey muestra el detalle de los contrastes entre las medias ResIES e IES, donde los resultados se agrupan en dos grupos homogéneos, el grupo 1 está integrado por las respuestas de UTPL y Ceuclar, con una igualdad de medias entre ellos y el grupo 2 conformado por Ceuclar, UNAD y Uniclaletiana también con unas medias bastante similares. La diferencia significativa en cuanto a la percepción que tienen de su IES se da entre Uniclaletiana y UTPL.

Tabla 72. Comparaciones múltiples entre Dimensión resultado IES - IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|------|-------------|-------------|-------------------------------|--------------|
| Variable dependiente: ResIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| UNAD | Uniclaletiana | -,04615 | ,25933 | ,998 | | | -,7146 | ,6223 |
| | UTPL | ,76154* | ,25933 | ,018 | 1,35 | Alto | ,0931 | 1,4299 |
| | Ceuclar | ,20769 | ,25933 | ,854 | | | -,4607 | ,8761 |
| Uniclaletiana | UTPL | ,80769* | ,25933 | ,010 | 0,80 | Alto | ,1393 | 1,4761 |
| | Ceuclar | ,25385 | ,25933 | ,762 | | | -,4146 | ,9223 |
| UTPL | Ceuclar | -,55385 | ,25933 | ,143 | | | -1,2223 | ,1146 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La tabla de comparaciones muestra contrastes de medias entre los grupos Uniclaletiana y UTPL de (.80), también entre UNAD y UTPL de (.76), lo que significa que entre las respuestas dadas por las IES en cuanto a la percepción de la importancia que le da su IES a las afirmaciones relacionadas con calidad con equidad de la dimensión resultados difiere en mayor cantidad entre Uniclaletiana y UTPL. Las respuestas están más homogéneas entre Ceuclar y UTPL de (.55) y entre UNAD y Ceuclar de (.20).

Tabla 73. ANOVA Dimensión resultado IES - Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| ResIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 20,9550 | 2,09498 | 5,321 | ,005 | ,020 | Débil |
| Docente | 80 | 20,9375 | 2,03354 | | | | |
| Directivo | 40 | 22,0750 | 2,17665 | | | | |
| Total | 520 | 21,0385 | 2,10936 | | | | |

Para la variable ResIES en relación a la variable rol, al aplicar la prueba de ANOVA se encuentra una diferencia significativa de ($p=.005$); la percepción sobre la importancia de la calidad con equidad en relación a la dimensión resultado presenta diferencia en rol y la ME (.020) es estadísticamente significativo pero débil.

Tabla 74. Tukey Dimensión resultado IES - Rol

| ResIES - Rol | | | |
|---|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukeya,b | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Docente | 80 | 20,9375 | |
| Estudiante | 400 | 20,9550 | |
| Directivo | 40 | | 22,0750 |
| Sig. | | ,999 | 1,000 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | |

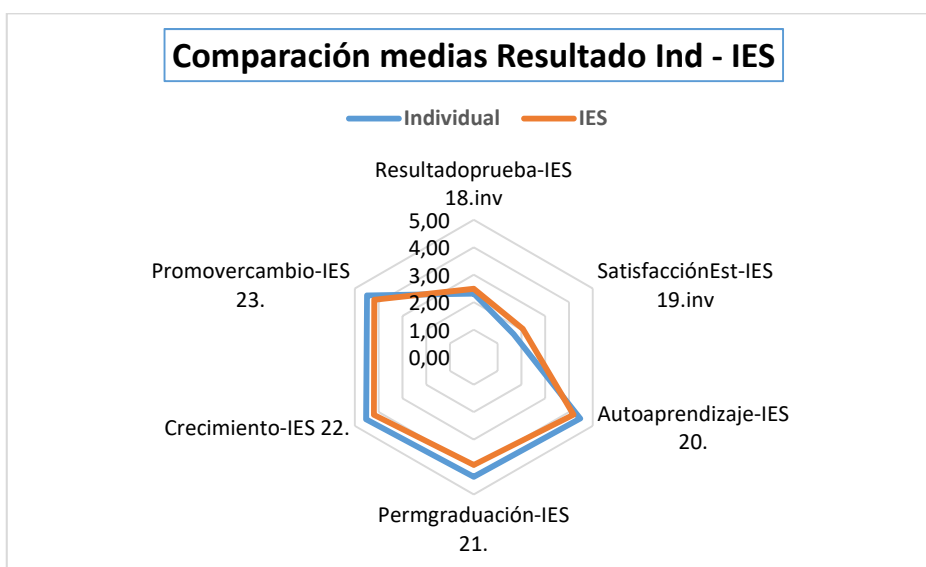
Entre la variable ResIES y la variable rol se encuentra una diferencia significativa en las respuestas de los directivos y las respuestas de los docentes y estudiantes, teniendo mayor diferencia entre directivos y estudiantes. Las respuestas de estudiantes y docentes son bastante homogéneas.

Tabla 75. Comparaciones múltiples Dimensión resultado IES - Rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------|------------|----------------------------|----------------|------|------------|--------------|----------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: ResIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Docente | Estudiante | -,01750 | ,25622 | ,997 | | | -,6197 | ,5847 |
| Directivo | Estudiante | 1,12000* | ,34692 | ,004 | ,53 | Medio | ,3046 | 1,9354 |
| | Docente | 1,13750* | ,40512 | ,014 | ,54 | Medio | ,1853 | 2,0897 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

El contraste de medias se presenta con significancia estadística entre directivos y docentes de (1.13), así mismo entre directivo y estudiante de (1.12), mientras que entre estudiantes y docentes hay más igualdad en la variable ResIES y Rol en lo que respecta a calidad con equidad.



Gráfica 14. Comparación entre Resultado individual y progreso IES

De acuerdo con la gráfica anterior, se observan unas medias bastante homogéneas entre las variables ResInd y ResIES; la percepción individual en las afirmaciones 20 (4.47); 21 (4.35); 22 (4.53) y 23 (4.49), están muy cerca al 5, lo que indica, que en relación a estas afirmaciones sobre calidad con equidad los encuestados están totalmente de acuerdo. Así mismo la percepción en cuanto a la importancia que le da su IES están un poco más bajas en relación con la percepción individual, pero el rango se ubica en el estar de acuerdo, (20 (4.19); 21 (3.92); 22 (4.20) y 23 (4.18)) por lo que se podría inferir de acuerdo a la valoración de lo que es calidad con equidad que

se tiene desde la percepción personal (debería ser), esta se cumple en lo que su IES se vive (se hace), en menor escala, pero logra la valoración 4, en estar de acuerdo.

También se podría decir que la comunidad académica conformada por estudiantes, docentes y directivos su percepción de calidad con equidad es más homogénea y tienden a dar una aceptación favorable cuando las afirmaciones que están redactadas desde un enfoque de calidad que parte de una visión de educación con calidad para la transformación personal y social.

6.2.1.4 Percepción de la calidad de la EAD con equidad en relación al Impacto social.

En la variable impacto social se agrupan 9 afirmaciones (ítems del 24 al 32), de las cuales, 4 se han construido desde el enfoque economicista/mercantilista y, los 5 restantes, desde un enfoque de calidad centrado en el cumplimiento de la misión y los objetivos del programa y desde un concepto la educación para la transformación social. Para su análisis se sigue el esquema de comparación de medias en relación a la percepción personal, luego a la percepción por IES, cada una de estas variables comparadas en función a las variables IES y rol, y se cierra con la comparación de las medias entre las variables ImpacInd y ImpacIES.

Tabla 76. Ítems variable Impacto social

| IMPACTO SOCIAL La calidad con equidad en la EAD consiste en: | | Mi percepción | Importancia calidad en mi IES |
|---|---|----------------------|--------------------------------------|
| No. | Ítems | | |
| 24 | Satisfacer las expectativas del sector empresarial donde se colocan los egresados. | | |
| 25 | Haber conseguido la eficiencia y obtener los mejores resultados al menor costo | | |
| 26 | El cumplimiento de los objetivos, la misión y la visión que ha establecido la Institución y el programa | | |
| 27 | Medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y económicos percibidos desde el tipo de salario que devenga. | | |
| 28 | Haber formado profesionales críticos, responsables y comprometidos con la transformación de las situaciones de desigualdad. | | |
| 29 | Una IES con políticas institucionales y con currículos en dialogo con el contexto social y comunitario, para reducir la brecha entre lo que se enseña en las aulas y lo que la sociedad necesita. | | |
| 30 | Tomar los rankings como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones y el cumplimiento de su objeto social. | | |
| 31 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. | | |
| 32 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas que aportan a la organización de las comunidades con el fin de eliminar la desigualdad y la exclusión social. | | |

Al realizar el análisis de comparación de medias entre la variable progreso individual (ImpacInd) en relación a las cuatro IES y al rol se encuentra:

Tabla 77. ANOVA Dimensión ImpacInd-IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|--------|------|----------|----------|
| ImpacInd | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 30,5385 | 3,04782 | 12,451 | ,000 | ,068 | Moderado |
| Uniclaletiana | 130 | 31,6692 | 3,80817 | | | | |
| UTPL | 130 | 29,4231 | 2,59656 | | | | |
| Claretiano | 130 | 29,9692 | 2,83373 | | | | |
| Total | 520 | 30,4000 | 3,20609 | | | | |

Entre la variable ImpacInd y la variable IES existe una diferencia significativa de ($p=.000$) y con una ME (.068), lo que se interpreta como la presencia de contrastes con un grado de efecto moderado en las respuestas obtenidas entre la percepción individual que se tiene en cada IES.

Tabla 78. Tukey Dimensión impacInd-IES

| ImpacInd | | | | |
|--|-----|------------------------------|---------|---------|
| HSD Tukeya | | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | | |
| | | 1 | 2 | 3 |
| UTPL | 130 | 29,4231 | | |
| Ceuclar | 130 | 29,9692 | 29,9692 | |
| UNAD | 130 | | 30,5385 | |
| Uniclaletiana | 130 | | | 31,6692 |
| Sig. | | ,489 | ,452 | 1,000 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | | | |

Entre la variable ImpacInd y la variable IES se encuentra una diferencia significativa de ($p=.000$), manifiesta principalmente entre las IES Uniclaletiana y UTPL. Al comparar las medias de las 4 IES, la prueba Tukey organiza los datos en tres subgrupos con medias homogéneas, el primero entre UTPL y Ceuclar; el segundo, entre Ceuclar y UNAD y el tercero integrado solo por Uniclaletiana, lo que manifiesta que hay diferencia entre las respuestas asociadas a la variable impacto social percepción individual de Uniclaletiana con respecto a las otras tres (3) IES.

Tabla 79. Comparaciones múltiples Dimensión impacto Ind-IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|------|------------|----------------|----------------------------|--------------|
| Variable dependiente: ImpacInd | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| UNAD | UTPL | 1,11538* | ,38512 | ,020 | ,39 | Pequeño | ,1228 | 2,1080 |
| | Ceuclar | ,56923 | ,38512 | ,452 | | | -,4234 | 1,5619 |
| Uniclaretiana | UNAD | 1,13077* | ,38512 | ,018 | ,32 | Pequeño | ,1381 | 2,1234 |
| | UTPL | 2,24615* | ,38512 | ,000 | ,68 | Medio | 1,2535 | 3,2388 |
| | Ceuclar | 1,70000* | ,38512 | ,000 | ,50 | Medio | ,7074 | 2,6926 |
| UTPL | Ceuclar | -,54615 | ,38512 | ,489 | | | -1,5388 | ,4465 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La diferencia significa que guarda Uniclaretina en cuanto a la percepción individual a la dimensión impacto social en relación con UTPL es de (2.24), entre Uniclaretiana- Ceuclar de (1.70) y entre Uniclaretiana-UNAD es de (1.13). Otra diferencia significativa también se marca entre UNAD –UTPL de (1.11), mientras que medias más iguales se dan entre Ceuclar-UTPL y UNAD-Ceuclar.

Tabla 80. ANOVA Dimensión impacto Ind-Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|--------|-------------|----------|----------|
| ImpacInd | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 30,0300 | 2,90693 | 12,060 | ,000 | ,045 | Moderado |
| Docente | 80 | 31,5875 | 3,89642 | | | | |
| Directivo | 40 | 31,7250 | 3,67240 | | | | |
| Total | 520 | 30,4000 | 3,20609 | | | | |

Entre la variable ImpacInd y la variable rol, según la prueba ANOVA hay una diferencia estadísticamente significativa de ($p=.000$), lo que significa que las respuestas de la dimensión impacto social desde la percepción individual guarda diferencias entre los roles, y la ME de esa diferencia es de nivel moderado.

Tabla 81. y Dimensión impacto Ind-Rol

| ImpacInd | | | |
|---|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^{a,b} | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Estudiante | 400 | 30,0300 | |
| Docente | 80 | | 31,5875 |
| Directivo | 40 | | 31,7250 |
| Sig. | | 1,000 | ,961 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | |

La prueba Tukey confirma la diferencia significativa entre la variable ImpacInd y la variable rol, donde la media de los estudiantes es diferente a la media de los docentes y directivos; mientras que entre docentes y directivos se presenta igualdad de medias y son ubicados en el subconjunto 2. Es decir, las respuestas de los docentes y directivos son muy similares en cuanto a la percepción que tienen de calidad con equidad con respecto a las afirmaciones que conforman la dimensión impacto social.

Tabla 82. Comparaciones múltiples Dimensión impacto Ind-Rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|--|------------|----------------------------|----------------|------|------------|--------------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: ImpacInd | | | | | | | | |
| HSD Tukey. Comparaciones múltiples Dimensión impacto Ind-Rol | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Docente | Estudiante | 1,55750* | ,38455 | ,000 | ,50 | Medio | ,6536 | 2,4614 |
| | Directivo | -,13750 | ,60803 | ,972 | | | -1,5667 | 1,2917 |
| Directivo | Estudiante | 1,69500* | ,52069 | ,003 | ,56 | Medio | ,4711 | 2,9189 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La tabla de comparación de la prueba Tukey identifica como la diferencia de medias entre directivos y estudiantes es de (1.69) y la diferencia entre docentes y estudiantes es de (1.55), lo que quiere decir que la percepción individual que tienen los estudiantes con respecto a la calidad con equidad para la dimensión impacto social es diferente a la percepción de los docentes y directivos.

Al aplicar las pruebas ANOVA y Tukey a la variable ImpacIES en relación a la variable rol, se encontró:

Tabla 83. ANOVA Dimensión impacto IES-IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|--------|------|----------|----------|
| ImpacIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 29,6692 | 2,82126 | 10,611 | ,000 | ,058 | Moderado |
| Uniclaretiana | 130 | 30,6231 | 3,29732 | | | | |
| UTPL | 130 | 28,8000 | 2,40606 | | | | |
| Claretiano | 130 | 29,0231 | 2,84881 | | | | |
| Total | 520 | 29,5288 | 2,93919 | | | | |

Entre la variable ImpacIES y la variable IES se encuentra una diferencia significativa de ($p=.000$), la variable impacto social desde la percepción de la importancia que le da su IES tiende a ser diferente y con una ME, de nivel moderado en relación a las 4 IES.

Tabla 84. Tukey Dimensión impacto IES-IES

| ImpacIES | | | |
|------------------------|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| UTPL | 130 | 28,8000 | |
| Ceuclar | 130 | 29,0231 | |
| UNAD | 130 | 29,6692 | |
| Uniclaretiana | 130 | | 30,6231 |
| Sig. | | ,069 | 1,000 |

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000.

Entre la variable ImpacIES y la variable IES se encontró diferencia significativa y la prueba Tukey muestra el contraste de medias, conformándose dos subgrupos de respuestas; donde el grupo 1 se encuentra UTPL, Ceuclar y UNAD y en el grupo 2 está solo Uniclaretiana; la diferencia estadísticamente significativa en sus medias se presenta entre Uniclaretiana y UTPL. La conformación de dos subgrupos significa que la variable impacto social desde la percepción de la importancia que le da su IES en Uniclaretiana marca diferencia de respuesta en relación con las otras 3 IES.

Tabla 85. múltiples Dimensión impacto IES-IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|------|------------|----------------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: ImpacIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I- J) | Error estánd | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| Uniclaletiana | UNAD | ,95385* | ,35484 | ,037 | ,31 | Pequeño | ,0393 | 1,8684 |
| | UTPL | 1,82308* | ,35484 | ,000 | ,63 | Medio | ,9085 | 2,7376 |
| | Ceuclar | 1,60000* | ,35484 | ,000 | ,51 | Medio | ,6854 | 2,5146 |
| UTPL | UNAD | -,86923 | ,35484 | ,069 | | | -1,7838 | ,0453 |
| | Ceuclar | -,22308 | ,35484 | ,923 | | | -1,1376 | ,6915 |
| Ceuclar | UTPL | ,22308 | ,35484 | ,923 | | | -,6915 | 1,1376 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

El contraste, visto desde una tabla de comparaciones múltiples, permite observar que la diferencia de medias de manera significativa se da entre Uniclaletiana y UTPL de (1.82), siendo esta la mayor diferencia y le sigue los grupos Uniclaletiana-Ceuclar de (1.60) y Uniclaletiana –UNAD de (.95). Entre UNAD, Ceuclar y UTPL se encuentra similitud de medias.

Tabla 86. ANOVA Dimensión impacto IES - ROL

| ANOVA | | | | | | | |
|------------|-----|---------|------------------------|--------|-------------|----------|----------|
| ImpacIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 29,2150 | 2,59820 | 10,692 | ,000 | ,040 | Moderado |
| Docente | 80 | 30,4000 | 3,60239 | | | | |
| Directivo | 40 | 30,9250 | 3,87885 | | | | |
| Total | 520 | 29,5288 | 2,93919 | | | | |

Entre la variable ImpacIES y la variable Rol al aplicar la prueba ANOVA se encuentra una diferencia significativa de ($p=.000$), con un ME, de nivel moderado; mostrando que la variable impacto social desde la percepción de la importancia que le da su IES tiende a ser moderadamente diferente en relación al rol.

Tabla 87. Tukey Dimensión impacto IES - ROL

| ImpacIES | | | |
|---|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^{a,b} | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Estudiante | 400 | 29,2150 | |
| Docente | 80 | | 30,4000 |
| Directivo | 40 | | 30,9250 |
| Sig. | | 1,000 | ,506 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | | |

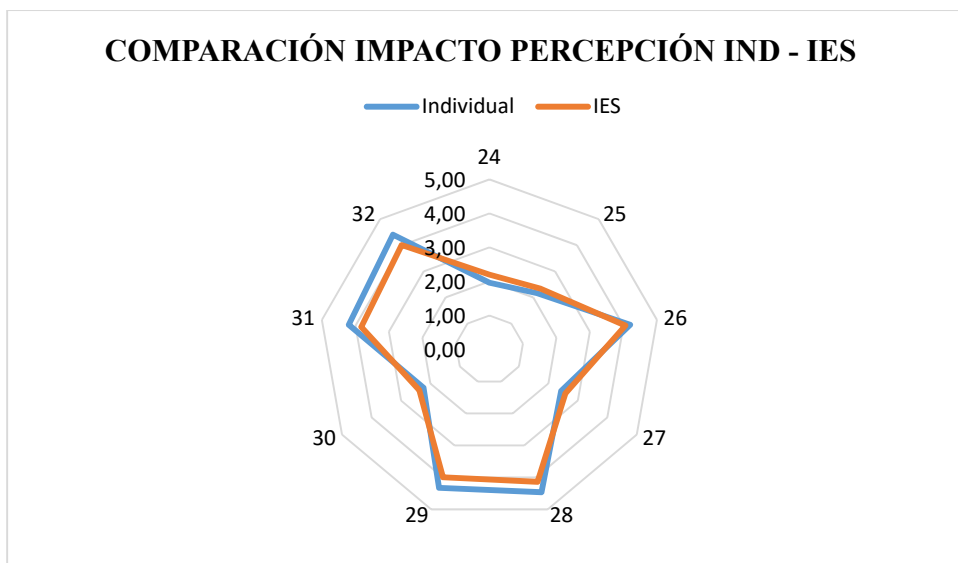
El test de Tukey muestra el contraste de medias, conformado en dos subgrupos homogéneos, el grupo 1 está conformado por estudiantes y el grupo 2 por docentes y directivos. La diferencia en cuanto a la percepción de la importancia que le da su IES a la variable impacto social se da significativamente entre directivos y estudiantes.

Tabla 88. Comparaciones múltiples Dimensión impacto IES - ROL

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------|----------------------------|----------------|------|-----------|---------|----------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: ImpacIES | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Docente | Estudiante | 1,18500* | ,35344 | ,002 | ,42 | Pequeño | ,3543 | 2,0157 |
| | Directivo | -,52500 | ,55883 | ,616 | | | -1,8385 | ,7885 |
| Directivo | Estudiante | 1,71000* | ,47856 | ,001 | ,62 | Medio | ,5852 | 2,8348 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

El contraste, en detalle de la diferencia de medias se da entre directivos y estudiantes de (1.71) y docentes-estudiantes de (1.18), mostrando que las respuestas de los estudiantes difieren en cuanto a la percepción de la importancia que le da su IES, en tanto a la dimensión impacto social, mientras que la percepción de docentes y directivos ante esta misma variable tiende a ser más homogénea.



Gráfica 15. Comparación medias dimensión impacto Ind - IES

De acuerdo con la gráfica 15, se observa unas medias bastante homogéneas entre las variables ImpInd e ImpIES. La percepción individual marca unas medias para las afirmaciones 26 (4.20); 28 (4.47); 29 (4.33); 31(4.20) y 32 (4.41), están entre 4 y el 5, lo que se puede inferir de acuerdo a la escala planteada en el cuestionario como un de acuerdo a éstas afirmaciones sobre calidad con equidad. Así mismo, la percepción en cuanto a la importancia que le da su IES, las medias son un poco más bajas en relación con la percepción individual, pero el rango se ubica en el estar de acuerdo; las medias obtenidas fueron 26 (4.06); 28 (4.14); 29 (4.00); 31(3.83) y 32 (4.01), por lo que se infiere, que de acuerdo a la valoración de lo que es calidad con equidad en relación a la dimensión impacto social, desde la percepción personal (debería ser), ésta se cumple en lo que sus IES hacen (se vive). También se puede inferir que la comunidad académica de, estudiantes, docentes y directivos su percepción de calidad con equidad, es más homogénea la respuesta entre estos actores, cuando las afirmaciones están redactadas desde un enfoque de calidad que parte de una visión de educación para la transformación social y comunitaria y desde el cumplimiento de la misión y objetivos del programa.

6.2.2 Análisis de la percepción de estudiantes, docentes, directivos y expertos ante el enfoque economicista de la calidad para la EAD.

En este apartado se presenta el análisis de los datos en cuanto a la percepción individual como de la percepción por IES de calidad con equidad en relación a la variable denominada economicista. Esta variable está conformada por 10 afirmaciones, las cuales se encuentran distribuidas a lo largo de la encuesta de la siguiente manera de acuerdo a las cuatro dimensiones, acceso a la ES (3 afirmaciones), progreso en el aprendizaje (1 afirmación), resultado del aprendizaje (2 afirmaciones) e impacto social (4 afirmaciones).

Tabla 89. Ítems de variable Economicista

| | Variable economicista | Mi percepción | Importancia calidad en mi IES |
|----|--|---------------|-------------------------------|
| No | Ítems | | |
| 1 | Generar procesos de selección para identificar los estudiantes con mejores resultados y se priorice su acceso. | | |
| 2 | Los estudiantes con mejores resultados en pruebas de ingreso a la ES, puedan tener mayores oportunidades a becas económicas. | | |
| 6 | Dar prioridad de ingreso a la ES, a becas y movilidad estudiantil entre los 17 y 21 años, porque se estarán titulando en el rango edad de mayor productividad para el sistema económico. | | |
| 11 | Dar prioridad al concepto de calidad como satisfacción del estudiante (cliente/comprador) | | |
| 18 | Valorar las competencias del egresado desde los resultados obtenidos en las pruebas de Estado o de agencias evaluadoras. | | |
| 19 | Satisfacer las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes | | |
| 24 | Satisfacer las expectativas del sector empresarial donde se colocan los egresados. | | |
| 25 | Haber conseguido la eficiencia y obtener los mejores resultados al menor costo | | |
| 27 | Medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y económicos percibidos desde el tipo de salario que devenga. | | |
| 30 | Tomar los rankings como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones y el cumplimiento de su objeto social. | | |

Se toma la variable economista para realizarle un análisis independiente, en la medida que se desea conocer la percepción u orientación de los actores de la comunidad académica ante un grupo de afirmaciones, las cuales, además, es interesante revisar en relación con la filosofía institucional (misión y visión) de estas instituciones. Las IES en sus documentos institucionales exponen una opción por un proyecto educativo humanista cristiano, donde prima el aporte a la transformación del ser humano y de la sociedad desde ciertos principios, como equidad, inclusión, justicia, solidaridad “Educación superior de frontera, inspirada en el proyecto de humanización, fundamentada en la tradición cristiana” (Uniclaretiana, 2014); “su misión es, desde la visión del Humanismo de Cristo.” (UTPL, 2016); “Capacitar a la persona humana para el ejercicio profesional y para el compromiso con la vida...inspirada en los valores éticos y cristianos.” (Ceucar, 2012). La cuarta IES, lo expone desde una perspectiva más amplia, dada su calidad de IES pública “En la fortaleza que genera en las personas la integración de la calidad profesional y humana... propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social” (UNAD, 2012).

El segundo elemento a tener en cuenta en la concepción de calidad, se relaciona con la realidad de sus contextos específicos con quienes actúan y donde actúan, porque

como se expresa en un anterior apartado, estas cuatro IES al hacer la opción por la metodología a distancia, hacen frente a un trabajo de llevar acceso a la ES a personas en situación de vulnerabilidad, de acercar la universidad a poblaciones de frontera donde lo geográfico, económico, social, cultural son factores de incidencia que, dependiendo desde el enfoque que se asuma, pueden estas características de este tipo de población puede ser visto como una oportunidad o como un amenaza para la calidad del proceso educativo.

Lo misional como lo contextual, son dos elementos motivadores para este análisis específico de la percepción de los actores de la comunidad educativa de las 4 IES sobre la variable economicista. Este proceso se realiza desde el análisis de cada dimensión partiendo de la percepción individual, luego desde la percepción por IES, en este ejercicio se tomarán los porcentajes solo de las respuestas afirmativas (de acuerdo y totalmente de acuerdo), se comparan las medias de ambas percepciones y finalmente se aplica las pruebas de ANOVA y Tukey para identificar grupos homogéneos y diferencias significativas, esto con el objeto de identificar el comportamiento y valoraciones de los actores de la comunidad académica desde este tipo de propuesta y enfoque de calidad para la ES.

Los datos en relaciona a la variable economista obtenidos en la encuesta se presentan en este apartado sin invertir los datos.

6.2.2.1 Dimensión acceso y la variable economicista de la calidad en la EAD

En el análisis de la variable economicista en relación a la dimensión acceso y a las variables percepción Individual (a) y percepción IES (b) se encontró:

Tabla 90. Respuestas en porcentaje - economista dimensión Acceso Ind.

| ROL | ESCALA LIKERT | ACCESO | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------------------------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|
| | | 1a | | | | 2a | | | | 6a | | | |
| | | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL |
| Estudiante | (1) Totalmente en desacuerdo | 9 | 12 | 13 | 7 | 8 | 9 | 3 | 4 | 12 | 11 | 17 | 17 |
| | (2) En desacuerdo | 14 | 18 | 0 | 19 | 5 | 7 | 13 | 4 | 29 | 29 | 27 | 32 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 12 | 15 | 8 | 10 | 9 | 11 | 13 | 8 | 14 | 19 | 22 | 15 |
| | (4) De acuerdo | 49 | 33 | 40 | 41 | 44 | 42 | 43 | 44 | 33 | 23 | 15 | 21 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 16 | 22 | 39 | 23 | 34 | 31 | 28 | 40 | 12 | 18 | 19 | 15 |
| Docente | (1) Totalmente en desacuerdo | 10 | 35 | 15 | 30 | 0 | 25 | 10 | 25 | 10 | 15 | 10 | 35 |
| | (2) En desacuerdo | 40 | 15 | 15 | 25 | 40 | 15 | 10 | 15 | 55 | 25 | 25 | 20 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 20 | 20 | 15 | 10 | 25 | 15 | 15 | 15 | 25 | 15 | 30 | 10 |
| | (4) De acuerdo | 25 | 15 | 35 | 20 | 20 | 35 | 25 | 35 | 5 | 25 | 30 | 30 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 5 | 15 | 20 | 15 | 15 | 10 | 40 | 10 | 5 | 20 | 5 | 5 |
| Directivo | (1) Totalmente en desacuerdo | 10 | 10 | 10 | 30 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 20 | 30 |
| | (2) En desacuerdo | 20 | 30 | 10 | 20 | 30 | 20 | 50 | 30 | 30 | 20 | 30 | 50 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10 | 0 | 40 | 10 | 20 | 0 | 20 | 10 | 10 | 20 | 20 | 20 |
| | (4) De acuerdo | 20 | 20 | 20 | 40 | 10 | 40 | 30 | 50 | 40 | 20 | 30 | 0 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 40 | 40 | 20 | 30 | 10 | 40 | 0 | 10 | 20 | 30 | 0 | 0 |
| Expertos | (1) Totalmente en desacuerdo | 25 | | | | 33 | | | | 8 | | | |
| | (2) En desacuerdo | 58 | | | | 33 | | | | 33 | | | |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 0 | | | | 0 | | | | 33 | | | |
| | (4) De acuerdo | 0 | | | | 17 | | | | 8 | | | |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 17 | | | | 17 | | | | 17 | | | |

En cuanto a la dimensión acceso, que indaga aspectos relacionados con generar procesos de selección para identificar los mejores resultados estudiantes y éstos sean los que ingresen a la ES (afirmación 1); como que los estudiantes con mejores resultados en las pruebas de ingreso sean los que tengan prioridad para el acceso a becas y apoyos económicos (afirmación 2); se encuentra una respuesta bastante homogénea entre los estudiantes, quienes en general con un 69% en su respuestas muestran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Mientras que, con la afirmación relacionada con dar prioridad de ingreso a la ES a las personas en edades entre los 17 a los 21 años dado su potencial productivo (afirmación 6), se encontró homogeneidad de respuesta en los estudiantes de 2 IES en estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, mientras que los estudiantes de Uniclaretiana y UNAD exponen estar de acuerdo. También, es relevante revisar que un 17% de la muestra de estudiantes expresa ni estar de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación en cuanto a la indagación de una calidad de la ES con equidad.

Con los *docentes* ante esta misma dimensión se encuentra que, el 50% de los docentes de UNAD, UTPL y Uniclaretiana responden estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, mientras que los docentes de Ceuclar están de acuerdo con la afirmación relacionada con los procesos de selección para el acceso a la ES a distancia. En cuanto al acceso a becas y apoyo económico, los docentes de UNAD, UTPL y Ceuclar responden estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que se entreguen esos

beneficios a los estudiantes con mayores resultados en las pruebas de acceso; los docentes de Uniclaretiana responden estar en desacuerdo en un 40%. Y con relación a la afirmación de dar prioridad de ingreso a la ES a las personas en edades entre los 17 a los 21 años, Uniclaretiana y UTPL con un 52% exponen estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, mientras que UNAD y Ceuclar con un 40% responden estar de acuerdo y totalmente de acuerdo. Se resalta que en un aproximado del 19% de los docentes ante estas tres afirmaciones de la dimensión acceso responden no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con los *directivos* con respecto a la afirmación 1, la respuesta es más homogénea, al igual que se presentó con los estudiantes exponen estar en un porcentaje del 57% de acuerdo y totalmente de acuerdo. En cuanto a la afirmación 2 relacionada con, los estudiantes con mejores resultados en las pruebas de ingreso tengan prioridad para el acceso a becas y apoyos económicos, las opiniones están divididas, los directivos de Uniclaretiana y Ceuclar exponen estar con un 55% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, mientras que UNAD y UTPL con un 70% responde estar de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Los *expertos en EAD* responde ante las tres (3) afirmaciones de la dimensión acceso, en un 63% estar en desacuerdo y totalmente de en desacuerdo.

Se presenta similitud de respuesta ante la afirmación 1, entre estudiantes y directivos con el estar de acuerdo y los docentes y expertos con manifestarse en desacuerdo.

Es interesante encontrarse con las repuestas ofrecidas por estudiantes y directivos en estas tres preguntas de la dimensión acceso. Sobre todo que el estudiante en proceso de formación de un programa a distancia, que por lo general, están en una edad entre los 25 a 45 años, su nivel socioeconómico es bajo, son personas de ciudades o sitios de periferia, donde el acceso a la educación superior, es limitado, estén de acuerdo con afirmaciones a favor de crear procesos de selección para el ingreso a la ES, como con el acceso a becas económicas solo a las personas con mayor puntaje en las pruebas de selección y con dar prioridad de acceso a la ES a personas entre los rangos de 17 a 21, por estar en una edad productiva o de mayor aprovechamiento y que estas afirmaciones se consideren como acciones o indicadores de calidad con equidad, marca la presencia de una contradicción entre la realidad del estudiante a distancia y su percepción y valoración de calidad para la ES.

Tabla 91. Medias percepción Acceso Ind-IES

| ACCESO PERCEP. IES - Ind | | | |
|--------------------------|------|------|------|
| IES/item | 1 | 2 | 6 |
| UNAD | 3,25 | 3,74 | 3,11 |
| Uniclaletiana | 3,31 | 3,68 | 2,89 |
| UTPL | 3,42 | 3,89 | 2,83 |
| Ceuclar | 3,80 | 3,65 | 3,03 |

| ACCESO PERCEP Ind - Rol | | | |
|-------------------------|------|------|------|
| Rol/item | 1 | 2 | 6 |
| Estudiante | 3,41 | 3,41 | 2,99 |
| Docente | 2,95 | 3,23 | 2,83 |
| Directivo | 3,15 | 2,80 | 2,38 |

| ACCESO PERCEP. IES - IES | | | |
|--------------------------|------|------|------|
| IES/item | 1 | 2 | 6 |
| UNAD | 3,06 | 3,02 | 3,11 |
| Uniclaletiana | 3,25 | 3,31 | 2,89 |
| UTPL | 3,48 | 3,64 | 2,83 |
| Ceuclar | 3,48 | 3,35 | 3,03 |

| ACCESO PERCEP IES - Rol | | | |
|-------------------------|------|------|------|
| Rol/item | 1 | 2 | 6 |
| Estudiante | 3,41 | 3,41 | 2,99 |
| Docente | 2,95 | 3,23 | 2,83 |
| Directivo | 3,15 | 2,80 | 2,38 |

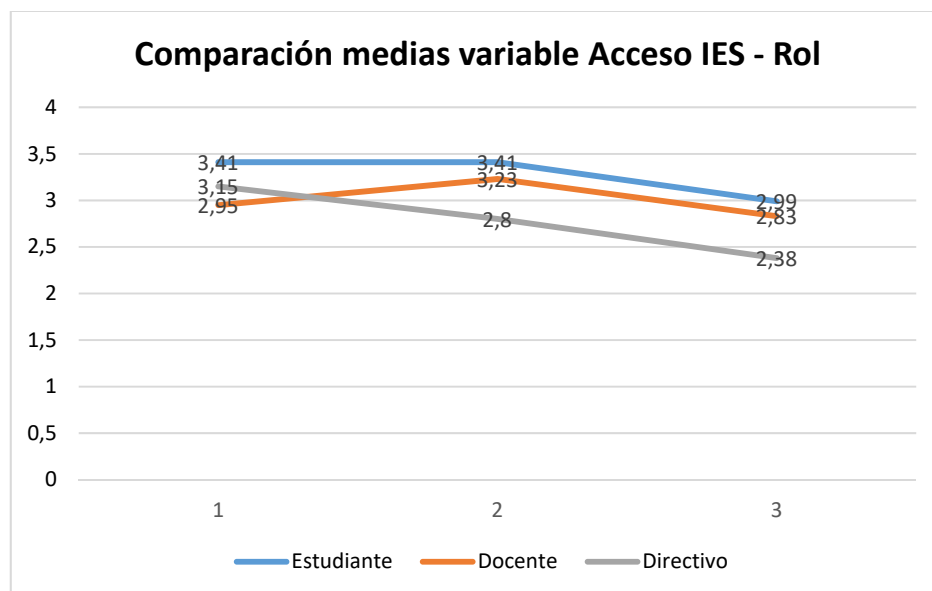
Un detalle que se evidencia en relación con estas tres afirmaciones de la dimensión acceso variable Ind-IES como se puede ver en la tabla 91, cuando se obtiene medias con unos rangos de mínimo (2.83) y máximo de (3.89) es la poca relación, en tener presente por parte de los encuestados. Uno de los principios de la educación a distancia es su apuesta por una educación inclusiva, como indicador de calidad con equidad y la respuesta que se da en cuanto a lo importante que son estos indicadores para las IES.

La educación inclusiva es el principio desde el cual se posibilita cobertura y acceso a la ES a personas y poblaciones que por lo general no pueden acceder a la educación tradicional. Si se tuviera en cuenta este principio para la EAD no se hablaría de procesos de selección, de otorgamiento a becas por meritocracia y de prioridad de acceso solo a personas dentro de un rango de edad, dado que estos elementos no tendrían cabida en relación al perfil de estudiante que tienen estas IES hoy.

Es relevante tener presente en la percepción o valoración de calidad con equidad en las afirmaciones 1 y 2, como un factor que puede estar incidiendo en las respuestas de la comunidad académica de las IES UTPL (3.48) y Ceuclar (3.48), es la normatividad existente en Ecuador y Brasil. Sus sistemas educativos tienen establecidos una serie de criterios de selección y requisitos de ingreso para la ES, como, por ejemplo, la existencia de pruebas nacionales e institucionales, con puntajes mínimos para el acceso, número de cupos definidos por programa. Es así que el ingreso del estudiante está dado por un proceso de meritocracia, en esa medida el cumplimiento de estos criterios se puede comprender como calidad.

En cuanto a las diferencias de percepción entre la variable IES – Rol, como se puede ver en la gráfica 16, se encuentra que hay una leve diferencia en las medias entre

las respuestas de los directivos y la de los estudiantes. La tendencia de respuesta de los directivos está más cerca al desacuerdo con las tres afirmaciones con respecto a la percepción de lo que se vive en su IES.



Gráfica 16. Comparación medias variable acceso IES - Rol

6.2.2.2 Dimensión progreso en el aprendizaje y la variable economicista de la calidad en la EAD.

En el análisis de la variable economicista con relación a la dimensión progreso en el aprendizaje y las variables percepción Ind. y percepción IES se encontró:

Ante la afirmación No. 11. Dar prioridad al concepto de calidad como satisfacción del estudiante (cliente/comprador), como se puede ver en la tabla 92, la respuesta es bastante homogénea en la variable percepción personal, en cuanto los encuestados se muestran totalmente de acuerdo y de acuerdo; estudiantes con 81%, docentes con 67%, directivos con 60% y expertos con un 75%; solo los directivos de Uniclaretiana responden con un 60% estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

Tabla 92. Respuestas en porcentaje - economicista dimensión Progreso Ind.

| ROL | Escala Likert | PROGRESO | | | |
|------------|------------------------------------|------------|------|--------|------|
| | | 11a | | | |
| | | Claretiana | UNAD | Ceclar | UTPL |
| Estudiante | (1) Totalmente en desacuerdo | 3 | 2 | 0 | 1 |
| | (2) En desacuerdo | 2 | 6 | 8 | 3 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 15 | 8 | 12 | 14 |
| | (4) De acuerdo | 44 | 38 | 39 | 33 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 36 | 46 | 41 | 49 |
| Docente | (1) Totalmente en desacuerdo | 10 | 0 | 0 | 10 |
| | (2) En desacuerdo | 20 | 10 | 15 | 5 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 15 | 10 | 15 | 20 |
| | (4) De acuerdo | 15 | 30 | 25 | 50 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 40 | 50 | 45 | 15 |
| Directivo | (1) Totalmente en desacuerdo | 30 | 0 | 10 | 10 |
| | (2) En desacuerdo | 30 | 10 | 0 | 0 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 20 | 10 | 20 | 20 |
| | (4) De acuerdo | 10 | 40 | 20 | 40 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 10 | 40 | 50 | 30 |
| Experto | (1) Totalmente en desacuerdo | | 8 | | |
| | (2) En desacuerdo | | 8 | | |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | | 8 | | |
| | (4) De acuerdo | | 42 | | |
| | (5) Totalmente de acuerdo | | 33 | | |

Teniendo en cuenta las respuestas de percepción individual, se encuentra que la población estudiantil está de acuerdo con las afirmaciones de calidad relacionadas con la satisfacción del cliente (una media de 4,16), concibiéndolo como elemento de calidad con equidad, ver tabla 93. Esta tendencia de respuesta del estudiante, puede ser vista como la identificación de este como cliente, un comprador/consumidor de un producto (educación superior) y la calidad de éste producto lo mide desde su nivel de satisfacción con lo que recibe o percibe.

Tabla 93. Medias Percepción progreso individual – progreso IES

| PROGRESO PERCEP Ind. | | | PROGRESO PERCEP IES | | |
|----------------------|-----------|-----------|---------------------|-----------|-----------|
| | Ind | IES | | Ind | IES |
| Item/rol | 11 | 11 | Item/ IES | 11 | 11 |
| Estudiante | 4,16 | 3,73 | UNAD | 4,21 | 3,81 |
| Docente | 3,83 | 3,83 | Uniclaletiana | 3,88 | 3,61 |
| Directivo | 3,63 | 3,55 | UTPL | 4,12 | 3,60 |
| | | | Claretiano | 4,08 | 3,91 |

En relación a la percepción de la importancia o lo que se vive en la IES, las medias son muy homogéneas, como se puede ver en la tabla 93, a nivel de la percepción en relación IES – Ind, UNAD tiene (4.21) mostrándose de acuerdo. En la variable IES-IES aparece Ceuclar con una media (3.91) lo cual representa estar de acuerdo con dar prioridad al concepto de calidad como satisfacción del estudiante (cliente/comprador). También al comparar la percepción Individual de lo que debería ser (4.07) y con la percepción lo que se vive en relación a la variable IES (3.71), se encuentra una diferencia de medias, la percepción individual (debería ser) es mayor a lo que se vive en la IES, estas mismas variables y medias, vistas desde el rol muestran que, en el estudiante hay mayor diferencia entre ProgrInd y ProgIES (4.16 - 3.73), mientras que en el docente se encuentra una coherencia entre lo que se percibe individualmente y lo que se vive en su IES (3.83 -3.83).

6.2.2.3 Dimensión resultados en el aprendizaje y la variable economicista de la calidad en EAD.

En el análisis de la variable economicista en relación a la dimensión resultados en el aprendizaje y las variables percepción Ind. y percepción IES se encontró:

Tabla 94. Respuestas en porcentaje - economicista dimensión Resultados Ind.

| ROL | Escala Likert | RESULTADOS | | | | | | | |
|------------|------------------------------------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|
| | | 18a | | | | 19a | | | |
| | | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL |
| Estudiante | (1) Totalmente en desacuerdo | 8 | 9 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 6 |
| | (2) En desacuerdo | 10 | 15 | 2 | 10 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 19 | 27 | 16 | 14 | 2 | 1 | 8 | 30 |
| | (4) De acuerdo | 40 | 26 | 42 | 42 | 50 | 44 | 50 | 0 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 23 | 23 | 38 | 31 | 43 | 51 | 41 | 58 |
| Docente | (1) Totalmente en desacuerdo | 5 | 0 | 0 | 20 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| | (2) En desacuerdo | 55 | 10 | 10 | 10 | 0 | 10 | 5 | 10 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10 | 20 | 10 | 45 | 5 | 0 | 15 | 0 |
| | (4) De acuerdo | 10 | 40 | 55 | 0 | 40 | 45 | 30 | 30 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 20 | 30 | 25 | 25 | 45 | 45 | 50 | 60 |
| Directivo | (1) Totalmente en desacuerdo | 30 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | (2) En desacuerdo | 10 | 30 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10 | 20 | 50 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | (4) De acuerdo | 40 | 10 | 30 | 30 | 70 | 30 | 80 | 40 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 10 | 0 | 20 | 30 | 30 | 70 | 20 | 60 |
| Experto | (1) Totalmente en desacuerdo | | 17 | | | | 0 | | |
| | (2) En desacuerdo | | 8 | | | | 0 | | |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | | 42 | | | | 0 | | |
| | (4) De acuerdo | | 33 | | | | 33 | | |
| | (5) Totalmente de acuerdo | | 0 | | | | 67 | | |

Ante la afirmación No. 18, percepción de la calidad con equidad tomando de referente, el valoración de las competencias del egresado desde los resultados obtenidos en las pruebas de Estado o de las agencias evaluadoras, la respuesta de los encuestados por rol es bastante similar al exponer estar de acuerdo y totalmente de acuerdo; se presenta una tendencia diferente en la respuesta en los docentes de Uniclaretiana, quienes exponen con un 60% estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo y también en los directivos de la UNAD, donde un 70% expresan estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo; así mismo hay novedad en la respuesta de los expertos en EAD quienes expresan con un 42% ni estar de acuerdo ni en desacuerdo.

Desde la observación de las medias para esta afirmación se encuentra, que en la variable percepción individual por rol, los estudiantes llevan la más alta puntuación con una media de (3,75), como se puede ver en la tabla 95, esto muestra la adhesión por parte del estudiante a estar más cerca al de acuerdo con un indicador que valore la calidad con equidad desde la valoración de un egresado y las competencias adquiridas desde los puntajes obtenidos en pruebas que realice el Estado o con cualquier otra prueba de medición. Estas pruebas generalmente son establecidas por las Instituciones del Estado, son estándar, midiendo competencias genéricas de la profesión, no asumen en su cuestionario, los contextos específicos o factores diferenciadores.

Tabla 95. Medias percepción individual y por IES – Dimensión resultado de aprendizaje

| RESULTADO PERCEP. INDIVIDUAL - IES | | | | | RESULTADO PERCEP. IES - IES | | | | |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|------|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ítem | Indv. | | IES | | Ítem | Indv. | | IES | |
| | 18 | 19 | 18 | 19 | | 18 | 19 | 18 | 19 |
| UNAD | 3,52 | 4,38 | 3,28 | 3,98 | Estudiante | 3,75 | 4,33 | 3,95 | 3,94 |
| Uniclaretiana | 3,43 | 4,25 | 3,35 | 3,84 | Docente | 3,43 | 4,25 | 3,48 | 3,84 |
| UTPL | 3,74 | 4,37 | 3,63 | 3,88 | Directivo | 3,6 | 4,45 | 3,18 | 4,20 |
| Ceucar | 4,06 | 4,29 | 3,78 | 4,07 | | | | | |

Con la afirmación No. 19, de satisfacer las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes, como un indicador de calidad con equidad, la respuesta como se puede ver en la tabla 94, es homogénea, prima el estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, en estudiantes con 84%; docentes con 86%; directivos con 100% y expertos EAD con 100%.

Esta afirmación está muy en relación con la afirmación 11 del apartado progreso, ambas afirmaciones se construyen desde un concepto de calidad que se fundamenta desde la satisfacción del cliente, en este caso el estudiante. Los resultados muestran que hay un interés bastante significativo de satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes/estudiantes o, dicho de otra forma, la calidad equivale al grado en que se cubre las necesidades del cliente. Esta es una perspectiva de calidad

que deja por fuera las necesidades del contexto y la pertinencia social, también es importante tener en cuenta que la satisfacción es individual, subjetivo temporal.

6.2.2.4 Dimensión impacto social y la variable economicista de la calidad en la EAD.

En el análisis de la variable economicista en relación a la dimensión impacto social, a las variables percepción Ind. y percepción IES, se encontró:

Tabla 96. Respuestas en porcentaje- enfoque economicista dimensión impacto social

| ROL | Escala Likert | IMPACTO | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------------------------------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|------------|------|---------|------|
| | | 24a | | | | 25a | | | | 27a | | | | 30a | | | |
| | | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL | Claretiana | UNAD | Ceuclar | UTPL |
| Estudiante | (1) Totalmente en desacuerdo | 6 | 2 | 0 | 4 | 5 | 3 | 1 | 3 | 10 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 1 | 3 |
| | (2) En desacuerdo | 8 | 5 | 7 | 0 | 9 | 8 | 8 | 6 | 19 | 20 | 11 | 5 | 5 | 8 | 9 | 1 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 16 | 12 | 10 | 10 | 15 | 28 | 20 | 7 | 19 | 23 | 24 | 22 | 26 | 29 | 17 | 17 |
| | (4) De acuerdo | 39 | 41 | 48 | 30 | 44 | 35 | 42 | 32 | 34 | 27 | 41 | 31 | 44 | 31 | 45 | 49 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 31 | 40 | 35 | 56 | 27 | 26 | 29 | 52 | 18 | 25 | 20 | 39 | 20 | 29 | 28 | 30 |
| Docente | (1) Totalmente en desacuerdo | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 | 5 | 5 | 10 | 15 | 0 | 10 | 10 |
| | (2) En desacuerdo | 30 | 5 | 25 | 0 | 20 | 5 | 10 | 15 | 35 | 15 | 20 | 10 | 25 | 5 | 10 | 15 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 20 | 20 | 15 | 25 | 15 | 10 | 40 | 40 | 15 | 10 | 20 | 40 | 35 | 10 | 25 | 35 |
| | (4) De acuerdo | 25 | 40 | 35 | 50 | 45 | 45 | 35 | 40 | 15 | 35 | 30 | 30 | 10 | 60 | 40 | 40 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 25 | 35 | 25 | 25 | 10 | 40 | 15 | 10 | 25 | 35 | 25 | 10 | 15 | 25 | 15 | 0 |
| Directivo | (1) Totalmente en desacuerdo | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 20 | 10 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 |
| | (2) En desacuerdo | 10 | 0 | 0 | 10 | 20 | 10 | 10 | 20 | 40 | 0 | 30 | 10 | 10 | 10 | 0 | 10 |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 30 | 0 | 20 | 10 | 20 | 20 | 30 | 10 | 10 | 10 | 0 | 20 | 10 | 10 | 20 | 30 |
| | (4) De acuerdo | 40 | 60 | 60 | 50 | 20 | 40 | 40 | 30 | 20 | 40 | 40 | 50 | 40 | 30 | 50 | 30 |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 20 | 40 | 20 | 30 | 20 | 30 | 20 | 40 | 10 | 40 | 30 | 20 | 20 | 50 | 30 | 30 |
| Expertos | (1) Totalmente en desacuerdo | 0 | | | | 0 | | | | 0 | | | | 8 | | | |
| | (2) En desacuerdo | 8 | | | | 8 | | | | 17 | | | | 50 | | | |
| | (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 17 | | | | 25 | | | | 33 | | | | 17 | | | |
| | (4) De acuerdo | 58 | | | | 50 | | | | 17 | | | | 8 | | | |
| | (5) Totalmente de acuerdo | 17 | | | | 17 | | | | 33 | | | | 17 | | | |

Con las cuatros afirmaciones relacionadas a esta dimensión, satisfacer las expectativas del sector empresarial donde se colocan los egresados (24); haber conseguido la eficiencia y obtener los mejores resultados al menor costo (25); medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y económicos percibidos desde el tipo de salario que devenga (27) y por último, la afirmación (30), que indaga sobre el tomar los rankings como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones y el cumplimiento de su objeto social, los estudiantes de Uniclaretiana, UNAD y Ceuclar exponen estar de acuerdo y los de UTPL valoran en promedio a estas afirmaciones en relación a calidad desde el enfoque economicista con un totalmente de acuerdo.

Los docentes de las cuatro IES en general con éstas afirmaciones exponen estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, las novedades se presentan con Uniclaretiana, donde sus docentes a la afirmación 24 exponen con un 30% estar en desacuerdo, así mismo con un 45% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo para la afirmación 27 y

con la afirmación 30, en un 40% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, además que un 35% expresa ni estar de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

Los directivos en general, sus respuestas están orientadas en primera instancia, en estar de acuerdo y la segunda valoración más alta es la respuesta totalmente de acuerdo; la novedad se presenta en los directivos de Uniclaretiana, quienes, con la afirmación de haber conseguido la eficiencia y obtener los mejores resultados al menor costo (25), la percepción y respuesta es igual del 20% para las cinco escalas valorativas. También se encuentra para esta misma IES en la afirmación 27, de medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y el tipo de salario que devenga, en un 60% expresan estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Para los expertos en EAD, con las afirmaciones 24, 25 y 27 expresan con un 64% estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, solo con la afirmación 30 de tomar los rankings como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones y el cumplimiento de su objeto social en un 58% expresan estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Una novedad que se da en las cuatro afirmaciones de la dimensión impacto social del aprendizaje, está en relación al significativo porcentaje de respuestas para la escala valorativa ni de acuerdo ni en desacuerdo, el promedio en las respuestas de los estudiantes fue del 18%, en docentes del 23%; en directivos del 14% y en expertos del 23%, las dos afirmaciones que más frecuencia de respuesta tuvieron en esta escala son, el medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y económicos percibidos desde el tipo de salario que devenga (27) y la afirmación (30), que indaga sobre el tomar los rankings como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones y el cumplimiento de su objeto social.

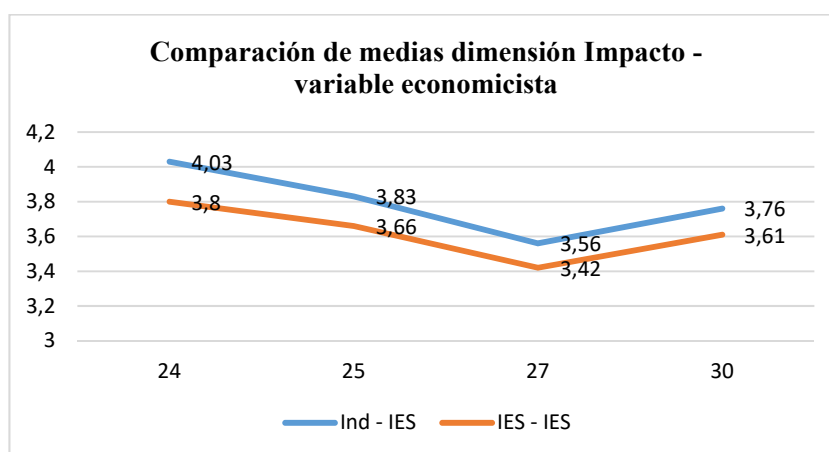
Tabla 97. Comparación de medias percepción individual – percepción IES

| IMPACTO PERCEP. INDIV - IES | | | | | IMPACTO PERCEP. INDIV. - Rol | | | | |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Item/IES | 24 | 25 | 27 | 30 | Ind/rol | 24 | 25 | 27 | 30 |
| UNAD | 4,13 | 3,82 | 3,56 | 3,83 | Estudiantes | 4,1 | 3,91 | 3,6 | 3,85 |
| Uniclaretiana | 3,73 | 3,62 | 3,24 | 3,53 | Docentes | 3,75 | 3,55 | 3,4 | 3,31 |
| UTPL | 4,26 | 4,08 | 3,85 | 3,85 | Directivos | 4,03 | 3,63 | 3,53 | 3,85 |
| Ceuclar | 4,02 | 3,83 | 3,61 | 3,84 | | | | | |
| IMPACTO PERCEP. IES - IES | | | | | IMPACTO PERCEP. IES - Rol | | | | |
| Item/IES | 24 | 25 | 27 | 30 | IES/Rol | 24 | 25 | 27 | 30 |
| UNAD | 3,8 | 3,65 | 3,37 | 3,58 | Estudiantes | 3,83 | 3,72 | 3,49 | 3,66 |
| Uniclaretiana | 3,67 | 3,59 | 3,16 | 3,37 | Docentes | 3,71 | 3,39 | 3,14 | 3,49 |
| UTPL | 3,88 | 3,75 | 3,58 | 3,76 | Directivos | 3,68 | 3,65 | 3,33 | 3,43 |
| Claretiano | 3,85 | 3,66 | 3,58 | 3,75 | | | | | |

En cuanto a la percepción de cuánta importancia tiene para la IES, se encuentran datos bastante similares en comparación con la variable percepción individual tal cual se puede ver en la tabla 97, se resalta que las respuestas en los docentes se mantienen en la media más baja ante los otros dos roles y en esta variable economicista.

UTPL según los encuestados sería la IES en la cual su comunidad académica está de acuerdo con las afirmaciones propuestas para esta variable economista en relación a la dimensión impacto, así mismo es la UTPL donde por percepción por importancia que le da la IES es la que tiene las medias más altas con rangos muy cercanos al 4.

Un dato interesante de revisar, está relacionado con la afirmación, medir el proceso formativo recibido por un egresado, en función de los resultados sociales y económicos percibidos desde el tipo de salario que devenga, dado que esta variable tanto en la percepción individual como por IES, en relación al rol, como se muestra en la gráfica 17, presenta una de las medias más bajas, identificándose dispersión en las respuestas de los encuestados. Estos datos pueden interpretarse, como que el tipo de salario que devengue un egresado puede ser un indicador de medición de la calidad del proceso educativo recibido. Así, los profesionales que devengan mayor salario, es porque son egresados de IES de calidad, mientras, los egresados que devengan menor salario, es porque su proceso formativo no fue bueno. Sobre este supuesto, no entran a ser considerados los factores relacionados con los contextos, los niveles de vida por regiones o ciudades, las posibilidades de empleo o la oferta – demanda, elementos que influyen en la variable salario de una sociedad.



Gráfica 17. Comparación de medias dimensión Impacto - variable economicista

6.3 Afinidad de los estudiantes, docentes y directivos sobre los enfoques de la calidad con equidad

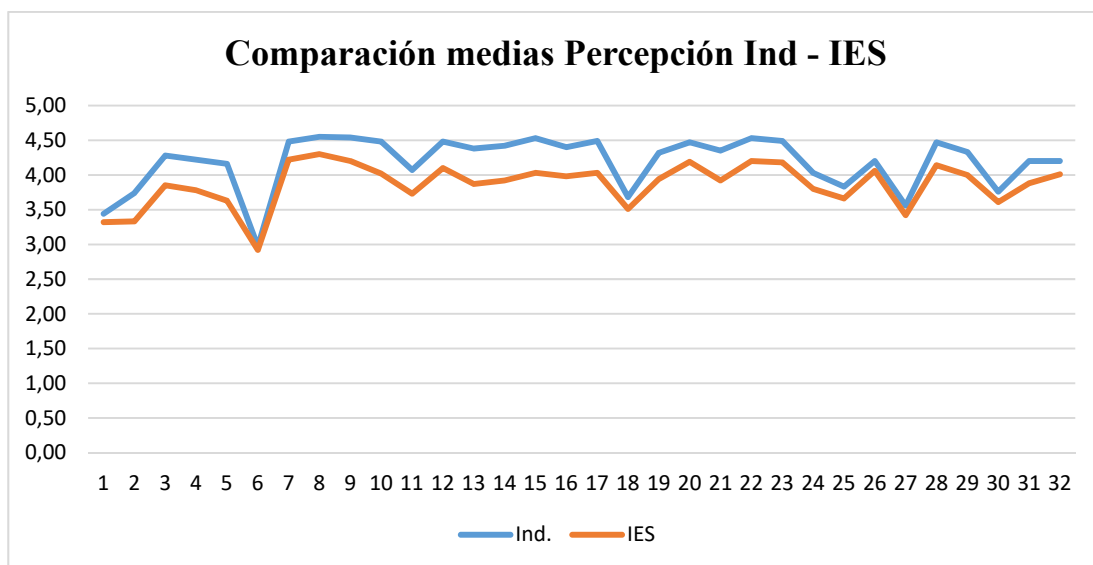
Después de la revisión y análisis en detalle de las dimensiones propuestas y de conocer la percepción de los estudiantes, docentes y directivos, se analiza también cómo es la percepción del encuestado ante las tres propuestas de calidad con equidad que contiene el cuestionario y desde donde se construyó cada afirmación.

El diseño del cuestionario responde a tres concepciones de calidad en la ES. Calidad con equidad desde las acciones afirmativas, una segunda desde la comprensión de calidad pensada desde una educación para la transformación social y personal y la tercera, calidad en la ES concebida desde un esquema de la eficiencia y la eficacia. Como punto de partida en la tabla 98 se detalla las medias obtenidas para cada afirmación propuesta y en la gráfica 18, se puede observar el comportamiento entre los resultados obtenidos en la percepción personal y la percepción que se tiene de su IES por cada afirmación.

Tabla 98. Medias de afirmaciones 1 a la 32

| Enfoque Economicista | | | | | | | | | | Enfoque acciones Afirmativas | | | | | | | | | |
|----------------------|------|------|-------------|------|------|------|------|------|------|------------------------------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Item | 1 | 2 | 6 | 11 | 18 | 19 | 24 | 25 | 27 | 30 | Item | 3 | 4 | 5 | 7 | 13 | 14 | 17 | 29 |
| Ind. | 3,44 | 3,74 | 2,97 | 4,07 | 3,68 | 4,32 | 4,03 | 3,83 | 3,56 | 3,76 | Ind. | 4,28 | 4,22 | 4,16 | 4,48 | 4,38 | 4,42 | 4,49 | 4,33 |
| IES | 3,32 | 3,33 | 2,92 | 3,73 | 3,51 | 3,94 | 3,80 | 3,66 | 3,42 | 3,61 | IES | 3,85 | 3,78 | 3,63 | 4,22 | 3,87 | 3,92 | 4,03 | 4,00 |

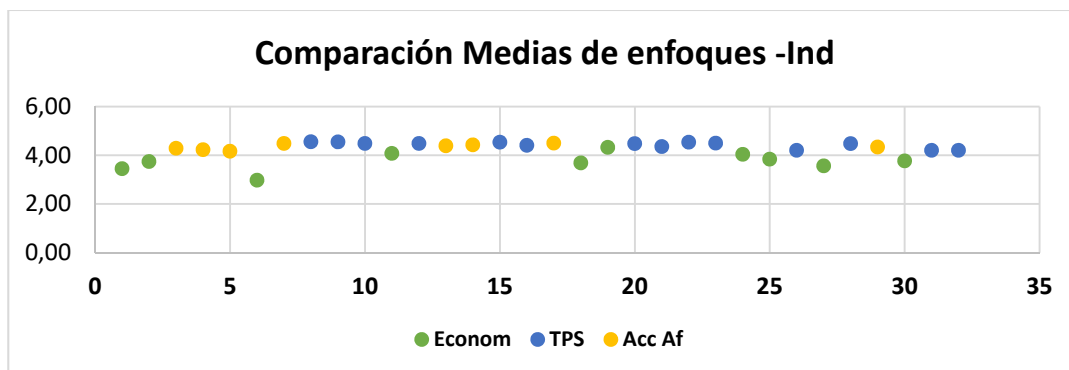
| Enfoque Transformación personal y social | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Item | 8 | 9 | 10 | 12 | 15 | 16 | 20 | 21 | 22 | 23 | 26 | 28 | 31 | 32 |
| Ind. | 4,55 | 4,54 | 4,48 | 4,48 | 4,53 | 4,40 | 4,47 | 4,35 | 4,53 | 4,49 | 4,20 | 4,47 | 4,20 | 4,20 |
| IES | 4,30 | 4,20 | 4,02 | 4,10 | 4,03 | 3,98 | 4,19 | 3,92 | 4,20 | 4,18 | 4,06 | 4,14 | 3,88 | 4,01 |



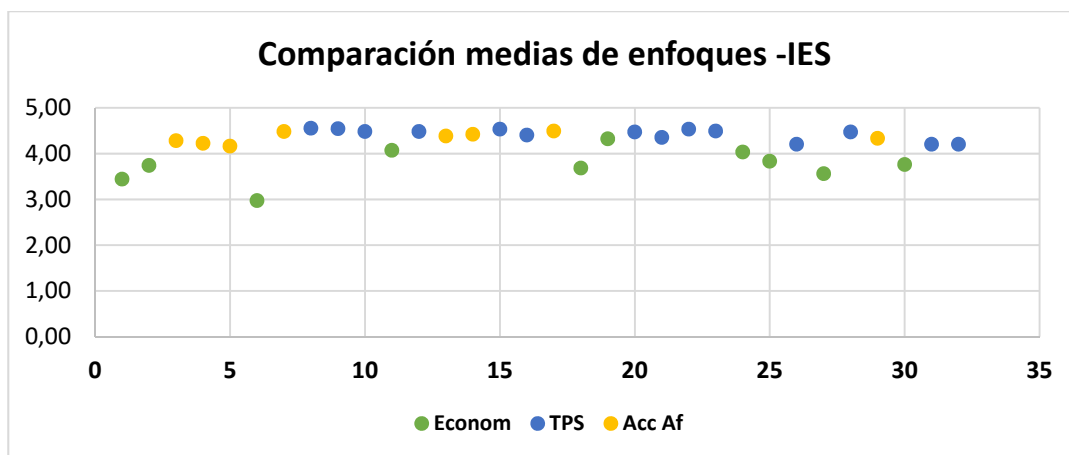
Gráfica 18. Comparación Medias percepción Ind - IES

De la información que suministran estos dos recursos Tabla 98 y gráfico 18, se puede decir que, la percepción que tienen los estudiantes, docentes y directivos de las 4 IES sobre la importancia de la calidad con equidad (como se vive) en su IES, es menor, en la medida que su percepción de calidad, de lo que debería ser, es superior. Estos datos pueden ser interpretados como la existencia a nivel personal de algún grado de insatisfacción por parte de los miembros de la comunidad universitaria.

Al comparar las respuestas desde los tres enfoques, se identifica que los encuestados muestran mayor afinidad con las afirmaciones de calidad con equidad para la ES a distancia construidas desde el concepto de educación para la transformación personal y social, en segundo momento, muestran también aceptación por las afirmaciones concebidas desde la teoría de acciones afirmativas como medio para favorecer la equidad; el enfoque economicista no es descartado por los encuestados, más se observa disyuntivas en su percepción tanto de la percepción individual como en la percepción de su IES, esto queda expuesto en detallan los gráficos 19 y 20 , en las cuales se puede observar la dispersión en las respuestas, siendo ésta mucho más evidente para las respuestas de enfoque economicista de la calidad.



Gráfica 19. Comparación Medias entre enfoques – Ind.



Gráfica 20. Comparación Medias entre enfoques – IES

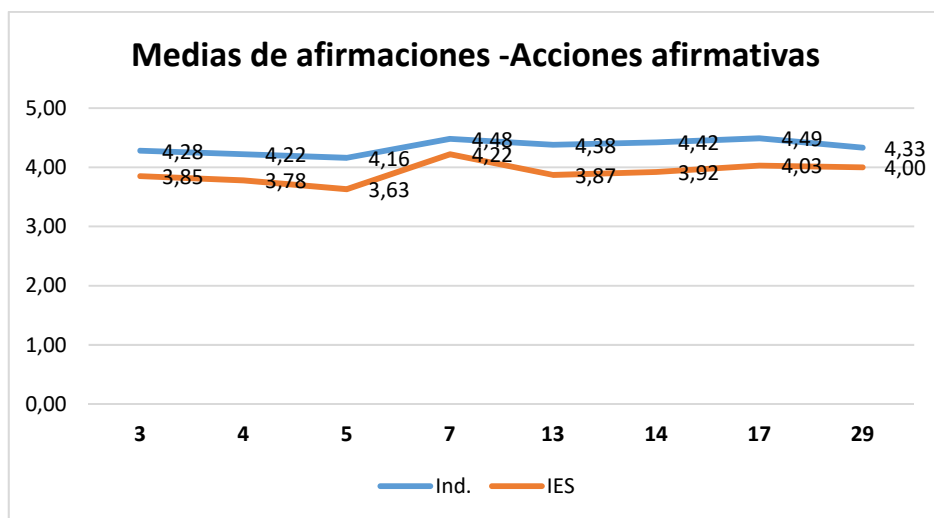
A continuación, se expone la tendencia de respuesta de la comunidad universitaria antes cada enfoque de manera más detallada.

6.3.1 Percepción de la calidad con equidad desde el enfoque de Acciones afirmativas.

Desde el enfoque de las acciones afirmativas como una forma de contribución a la educación con equidad, en la encuesta se construyeron 8 ítems bajo esta concepción, correspondientes a las afirmaciones: 3, 4, 5, 7, 13, 14, 17 y 29. En la aplicación del instrumento se identifica la afinidad de los encuestados por estas afirmaciones. Ver en la tabla 99 y en la gráfica 2, la actitud y su tendencia de respuesta:

Tabla 99. Medias de afirmaciones desde acciones afirmativas

| Acciones afirmativas | 3 | 4 | 5 | 7 | 13 | 14 | 17 | 29 |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ind | 4,28 | 4,22 | 4,16 | 4,48 | 4,38 | 4,42 | 4,49 | 4,33 |
| IES | 3,85 | 3,78 | 3,63 | 4,22 | 3,87 | 3,92 | 4,03 | 4,00 |



Gráfica 21. Medias de afirmaciones desde acciones afirmativas

Las medias de PercpInd todas están sobre 4, significa que ante lo propuesto los encuestados responden estar de acuerdo. Las afirmaciones que mayor respuesta de aceptación y homogeneidad obtuvieron en calidad con equidad, son las relacionadas con el uso de medios y mediaciones en el proceso académico, aquellas que posibiliten el acceso a la ES desde ofertas académicas en diferentes modalidades, afirmación 7 (3.48) y la igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas, afirmación 17 (4.49).

En cuanto a la percepción de calidad con equidad que se evidencia en su IES, las afirmaciones 7, 17 y 29 tienen medias iguales o superiores a 4, permitiendo inferir que los encuestados perciben que estos tres indicadores se cumplen en la IES. La afirmación 7 con su media de (4.22), es la afirmación que menos diferencia de respuesta tiene con la media obtenida en la percepción personal (4.48), es decir, que lo que se vive en su IES está muy cerca de la expectativa del encuestado.

Aplicando las pruebas ANOVA y Tukey a este conjunto de afirmaciones y convirtiendo todas ellas a una variable compuesta se encontró:

Tabla 100. ANOVA variable AccAFInd - IES

| ANOVA | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|------|------|
| AccAFInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 35,0692 | 5,24765 | ,762 | ,516 |
| Uniclaretiana | 130 | 34,9154 | 5,10970 | | |
| UTPL | 130 | 34,8923 | 6,20733 | | |
| Ceuclar | 130 | 34,1538 | 4,75029 | | |
| Total | 520 | 34,7577 | 5,35223 | | |

Entre la variable accAfInd y la variable IES no hay diferencia significativa lo que indica que hay igualdad de medias con valores muy similares entre las respuestas de una IES y otra.

Tabla 101. ANOVA variable AccAfInd - Rol

| ANOVA | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| AccAfInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| Estudiante | 400 | 34,5200 | 5,41784 | 2,095 | ,124 |
| Docente | 80 | 35,2500 | 5,50834 | | |
| Directivo | 40 | 36,1500 | 4,04811 | | |
| Total | 520 | 34,7577 | 5,35223 | | |

Al aplicar la prueba ANOVA entre la variable AccAfInd y el rol de los encuestados, no se presenta diferencia significativa en sus respuestas ante los ítems contruidos desde la perspectiva de las acciones afirmativas.

Tabla 102. ANOVA variable AccAfIES - Rol

| ANOVA | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| AccAfIES | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| Estudiante | 400 | 31,0775 | 6,33892 | 2,334 | ,098 |
| Docente | 80 | 31,4125 | 5,70075 | | |
| Directivo | 40 | 33,2750 | 5,02296 | | |
| Total | 520 | 31,2981 | 6,17047 | | |

La prueba ANOVA muestra que entre la variable accAfIES y rol no se encuentra diferencia significativa en sus medias, mostrando como resultado homogeneidad entre los grupos.

Tabla 103. ANOVA variable AccAfIES - IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| AccAfIES | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 31,7923 | 5,94900 | 2,880 | ,035 | ,016 | Débil |
| Uniclaletiana | 130 | 31,8000 | 5,27007 | | | | |
| UTPL | 130 | 29,9308 | 6,87450 | | | | |
| Claretiano | 130 | 31,6692 | 6,34339 | | | | |
| Total | 520 | 31,2981 | 6,17047 | | | | |

La prueba ANOVA muestra que entre la variable accAfIES y la variable IES existe una diferencia significativa de ($p=.035$) y con una ME débil, lo que indica una diferencia pequeña de respuesta entre las IES en relación a este grupo de afirmaciones contruidas desde la concepción de acciones afirmativas.

Tabla 104. Tukey variable AccAfIES - IES

| AccAfIES | | |
|--|-----|------------------------------|
| HSD Tukey ^a | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 |
| | | 1 |
| UTPL | 130 | 29,9308 |
| Claretiano | 130 | 31,6692 |
| UNAD | 130 | 31,7923 |
| Uniclaretiana | 130 | 31,8000 |
| Sig. | | ,068 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | |

El test de Tukey muestra que entre la variable accAfIES y la variable IES no hay contrastes de medias y las organiza en un solo subconjunto de medias, mostrando que entre los grupos de respuestas de las IES existe homogeneidad.

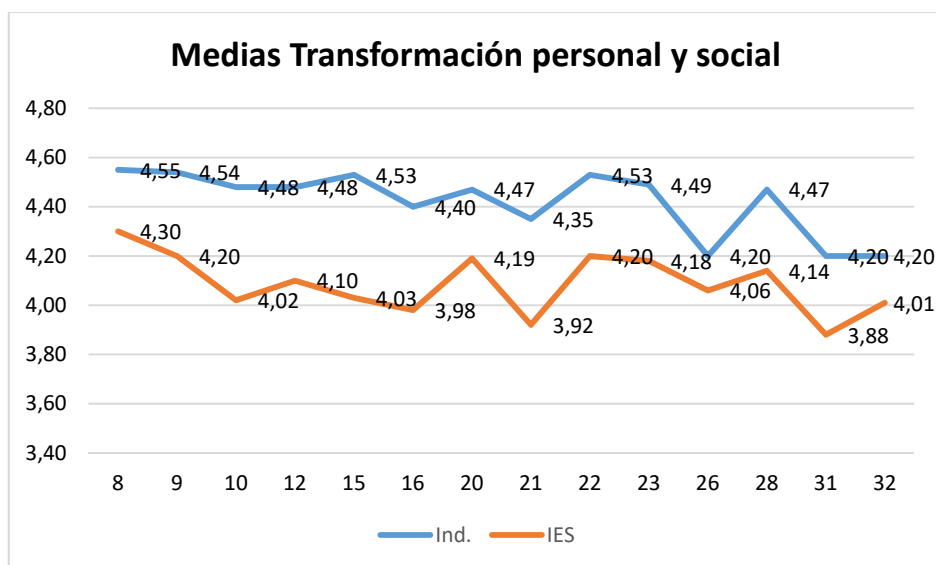
Teniendo en cuenta las medias obtenidas desde la escala de valoración propuesta, se puede inferir que existe una aceptación o una percepción positiva ante las afirmaciones construidas desde esta concepción de calidad por parte de los encuestados, esto visto desde la percepción personal como de lo que viven en sus IES o en ellas se promueve.

6.3.2 Percepción de la calidad con equidad desde el enfoque de educación para la transformación personal y social.

Con respecto a las afirmaciones 8, 9, 10, 12, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 31 y 32, que fueron construidas desde el concepto de calidad como un proceso formativo que busca la transformación personal y social, se encuentra una aceptación bastante favorable por las personas encuestadas, los valores se pueden ver en la tabla 105 y la ilustración 105.

Tabla 105. Medias afirmaciones concepción transformación personal y social

| Ítem | 8 | 9 | 10 | 12 | 15 | 16 | 20 | 21 | 22 | 23 | 26 | 28 | 31 | 32 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ind. | 4,55 | 4,54 | 4,48 | 4,48 | 4,53 | 4,40 | 4,47 | 4,35 | 4,53 | 4,49 | 4,20 | 4,47 | 4,20 | 4,20 |
| IES | 4,30 | 4,20 | 4,02 | 4,10 | 4,03 | 3,98 | 4,19 | 3,92 | 4,20 | 4,18 | 4,06 | 4,14 | 3,88 | 4,01 |



Gráfica 22. Medias afirmaciones transformación personal y social

Desde la percepción personal se encuentra que las medias obtenidas son bastante altas, en promedio se identifican sobre (4.40), lo que marca un contundente estar de acuerdo con este grupo de afirmaciones de calidad con equidad en la Educación superior a distancia, elaboradas desde la concepción de la educación para la transformación personal del estudiante y comprometida con aportar a la transformación de la sociedad.

También, desde la percepción Ind, las medias que presentan mayor grado de aceptación en los encuestados son: Afirmación 9 (4.54), favorecer el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación; afirmación 15 (4.53), profesores comprometidos con la tarea de formar profesionales idóneos, capaces de interesar a sus estudiantes y de orientarlos para afrontar los retos de la vida personal y profesional y la afirmación 22 (4.53), el estudiante se reconozca con herramientas para la vida personal y profesional que le permitan crecer como ser humano con conciencia social.

Desde la percepción que tiene el encuestado sobre la calidad con equidad que evidencia en su IES, se encuentra buen grado aceptación o satisfacción, esto se observa en 11 de las 14 afirmaciones que obtuvieron en sus medias resultados superiores a 4, y solo 3 afirmaciones tienen medias entre (3.88) y (3.98), lo que indica un estar de acuerdo.

Las afirmaciones relacionadas a la percepción desde la calidad con equidad que evidencia en su IES que menor puntaje obtuvieron son: afirmación 16 (3.98), la IES brinde herramientas teórico-prácticas, que posibilite al estudiante proyectar su actuar como profesional en diferentes contextos; afirmación 21 (3.92), haber posibilitado al

estudiante unas mejores condiciones, sociales, económicas, culturales y académicas que le aportaron a la permanencia y graduación y la afirmación 31 (3.88), dar cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. Aunque son las tres afirmaciones con más bajo resultado en sus medias, por el puntaje obtenido se puede decir que las respuestas del encuestado están más afines al 4, es decir, al estar de acuerdo.

Las afirmaciones relacionadas a la percepción desde la calidad con equidad que evidencia en su IES y que tienen el mayor puntaje de medias son: la afirmación 8 (4.30), formar estudiantes con capacidad de asumirse como sujeto-agente de cambio social; afirmación 9 (4.20), favorecer el desarrollo de las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación y la afirmación 22 (4.20), el estudiante se reconozca con herramientas para la vida personal y profesional que le permitan crecer como ser humano con conciencia social.

Finalmente, comparando las medias obtenidas en la percepción individual y las de percepción que se tiene de su IES, se observa que no se obtiene iguales resultados numéricos en ambas percepciones. El encuestado no percibe de manera igual la calidad con equidad que evidencia en su IES de la que él espera, aunque las medias para ambas percepciones son bastante altas y homogéneas.

Tabla 106. ANOVA variables TransfInd - Rol

| ANOVA | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| TransfInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| Estudiante | 400 | 61,6200 | 8,90696 | 1,977 | ,139 |
| Docente | 80 | 62,7625 | 9,38925 | | |
| Directivo | 40 | 64,2250 | 4,79576 | | |
| Total | 520 | 61,9962 | 8,75903 | | |

La prueba ANOVA muestra que entre la variable TransfInd y rol no se encuentran diferencias significativas entre sus medias.

Tabla 107. ANOVA variables TransfInd - IES

| ANOVA | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|------|------|
| TransfInd | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 62,1231 | 8,59423 | ,147 | ,932 |
| Uniclaretiana | 130 | 62,3462 | 8,49597 | | |
| UTPL | 130 | 61,6923 | 10,41603 | | |
| Ceuclar | 130 | 61,8231 | 7,33946 | | |
| Total | 520 | 61,9962 | 8,75903 | | |

Al comparar las variables TransfInd e IES desde la prueba ANOVA, ésta muestra que no se encuentra diferencia significativa entre los grupos de medias, sino que hay homogeneidad con resultados bastante altos.

Tabla 108. ANOVA variables TransfIES - IES

| ANOVA | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| TransfIES | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| UNAD | 130 | 57,6077 | 9,73246 | 2,351 | ,071 |
| Uniclaretiana | 130 | 57,9154 | 8,23496 | | |
| UTPL | 130 | 55,2308 | 11,25431 | | |
| Ceuclar | 130 | 57,8769 | 8,93735 | | |
| Total | 520 | 57,1577 | 9,64306 | | |

La prueba ANOVA muestra que entre la variable TransfIES y la variable IES no se encuentran diferencias significativas entre sus medias, lo que indica que hay igualdad de medias con valores muy similares entre las respuestas de una IES y otra.

Tabla 109. ANOVA variables TransfIES – Rol

| ANOVA | | | | | |
|------------|-----|---------|---------------------|-------|------|
| TransfIES | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig |
| Estudiante | 400 | 56,9225 | 9,77909 | 1,460 | ,233 |
| Docente | 80 | 57,0875 | 9,66423 | | |
| Directivo | 40 | 59,6500 | 7,93418 | | |
| Total | 520 | 57,1577 | 9,64306 | | |

Entre la variable TransfIES y la variable rol al aplicar la prueba de ANOVA muestra que no hay diferencia significativa en las medias de las respuestas obtenidas entre roles.

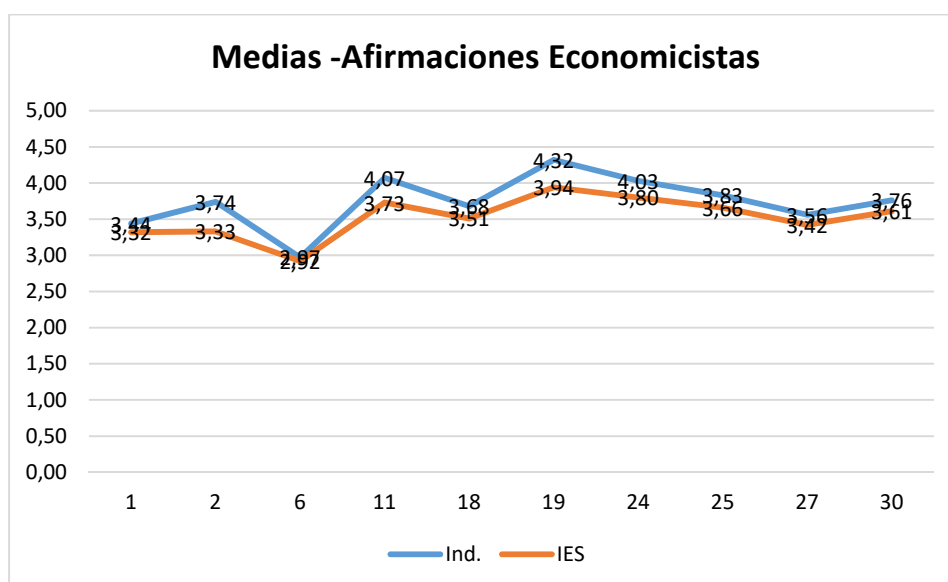
Las pruebas ANOVA y Tukey corroboran que la variable transformación vista desde la percepción personal y desde las IES, y cada una de ellas analizadas desde la variable rol e IES, evidencian no presentar diferencias significativas entre ellas, lo que indica que las respuestas tanto por IES como por rol presentan una tendencia a ser bastante homogéneas desde cada percepción. Adicional a ello, las pruebas también muestran que además de la similitud entre las medias, éstas son bastante altas, lo que se puede interpretar, que la comunidad académica encuestada tiene una buena aceptación ante las afirmaciones que definen calidad con equidad para la ES a distancia que están construidas desde la concepción de la educación a favor de la transformación personal y social.

6.3.3 Percepción de la calidad desde el enfoque economicista de la educación a distancia.

Las afirmaciones que conforman este grupo, elaboradas desde enfoque de calidad economicista son: 1,2,6,11,18,19,24,25,27 y 30 y las medias obtenidas, se pueden ver en la tabla 110.

Tabla 110. Medias afirmaciones desde concepción economicista

| Ítems | 1 | 2 | 6 | 11 | 18 | 19 | 24 | 25 | 27 | 30 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ind. | 3,44 | 3,74 | 2,97 | 4,07 | 3,68 | 4,32 | 4,03 | 3,83 | 3,56 | 3,76 |
| IES | 3,32 | 3,33 | 2,92 | 3,73 | 3,51 | 3,94 | 3,80 | 3,66 | 3,42 | 3,61 |



Gráfica 23. Medias de afirmaciones desde concepción economicista

Al comparar las medias (en escala de 1 a 5) de las 10 afirmaciones de la variable economicista, los resultados muestran los valores más bajos obtenidos como grupo de afirmaciones por parte de los encuestados, tal como se puede observar en la gráfica 23.

Detallando el grupo de afirmaciones de manera más específica, se encuentra que la variable economicista en relación a la percepción personal de la calidad con equidad en la ES a distancia; la comunidad educativa muestra una tendencia no unificada en sus respuestas. De las 10 afirmaciones, en tres de ellas, (11, 19 y 24) la media es superior a 4, lo que quiere decir, que con afirmaciones relacionadas a calidad como satisfacción del cliente ante el producto; calidad - satisfacción por responder a necesidades y expectativas del cliente y calidad - satisfacción del sector empresarial por el producto, son las afirmaciones con las que la comunidad universitaria está de acuerdo.

Con la afirmación 6, relacionada con la prioridad para el ingreso y becas a estudiantes de rango entre 17 a 21 años, porque está en la mejor edad de producción, la comunidad académica se muestra relativamente en desacuerdo, dado que su media es de (2.97) y muy cerca del rango 3.

Y, con el resto de afirmaciones que guardan relación a los procesos de selección en busca de los mejores puntajes, "mejores estudiantes" para el acceso a la ES o para el acceso a becas y otro tipo de apoyos; o como medir las competencias de un estudiante desde los resultados obtenidos en las pruebas de Estado, en los rankings o el tipo de salario; con estas afirmaciones no hay tanta homogeneidad en las respuestas obtenidas; las respuestas a estas afirmaciones no se logran definir frente alguno de los extremos de la escala de mediación, llevando a que su media se ubique dentro de la escala en el 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Ahora, en cuanto a la variable economicista en relación a la percepción de la importancia que le da su IES, se presenta una tendencia semejante de respuesta a la optada en la percepción individual, es decir, la tendencia de respuestas que hay en la percepción personal es casi similar para la percepción desde la IES, con la diferencia que cuando se pide valorar como se vive o evidencia en su IES las medias son un poco más bajas en relación a la percepción individual, y ninguna llega a ser valorada con una media de 4, lo que indica respuestas obtenidas en el rango \geq a 3.

En lo específico, de la percepción analizada desde la IES, resaltan dos medias en relación a la afirmación 6 (2.92), aunque tiene una media más afín al valor 3, aún se encuentra en el rango número del 2, que se lee como el estar en desacuerdo con dar prioridad de ingreso a la ES, a becas y movilidad estudiantil a estudiantes con edades entre los 17 y 21 años, porque se estarán titulando en el rango edad de mayor productividad para el sistema económico; y la otra afirmación es la 19 (3.94), la media más alta obtenida por percepción por IES, desde la cual se puede analizar como la afirmación más afín al estar de acuerdo y que está relacionada con el comprender la calidad con equidad en la ES a distancia como el satisfacer las necesidades y expectativas de formación de los estudiantes.

Al aplicar las pruebas ANOVA y Tukey a estas 10 afirmaciones, convirtiéndolas en una sola variable compuesta y al ser comparada en relación a las variables IES y rol se encuentra:

*EcoIndnormal, se la denomina de esta manera porque se realiza con los datos sin invertirlos.

Tabla 111. ANOVA variables economicista Ind- IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|------|----------|-------|
| EcoIndnormal | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 37,5385 | 6,86995 | 4,081 | ,007 | ,023 | Débil |
| Uniclaletiana | 130 | 35,5615 | 8,14691 | | | | |
| UTPL | 130 | 38,4077 | 7,53462 | | | | |
| Ceuclar | 130 | 38,2077 | 6,68644 | | | | |
| Total | 520 | 37,4288 | 7,39726 | | | | |

La prueba ANOVA muestra que hay una diferencia estadísticamente significativa de ($p=.007$), con una ME (.023), significativo pero débil, entre la variable economista percepción individual y las medias obtenidas en las IES.

Tabla 112. Tukey variables economicista Ind- IES

| EcoIndnormal | | | |
|------------------------|-----|------------------------------|----------------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Uniclaletiana | 130 | 35,5615 | |
| UNAD | 130 | 37,5385 | 37,5385 |
| Ceuclar | 130 | | 38,2077 |
| UTPL | 130 | | 38,4077 |
| Sig. | | ,132 | ,775 |

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000.

El test de Tukey muestra que las respuestas de las IES se agrupan en dos subconjuntos, en el subgrupo 1, se encuentran las medias correspondientes a Uniclaletiana y UNAD y en el subgrupo 2, las de UNAD, Ceuclar y UTPL; que significa que la respuesta en relación a la percepción individual de la variable economicista en Uniclaletiana se caracteriza por ser significativamente diferentes en relación con Ceuclar y UTPL. Es decir que en Uniclaletiana hay una tendencia a responder en estar menos de acuerdo con la variable economicista como elemento de calidad con equidad.

Tabla 113. Comparación múltiple variables economicista Ind- IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|------|------------|----------------|-------------------------------|--------------|
| Variable dependiente: EcoIndnormal | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| Uniclaletiana | UNAD | -1,97692 | ,90945 | ,132 | | | -4,3210 | ,3671 |
| UTPL | UNAD | ,86923 | ,90945 | ,775 | | | -1,4748 | 3,2133 |
| | Uniclaletiana | 2,84615* | ,90945 | ,010 | ,36 | Pequeño | ,5021 | 5,1902 |
| Ceucar | UNAD | ,66923 | ,90945 | ,883 | | | -1,6748 | 3,0133 |
| | Uniclaletiana | 2,64615* | ,90945 | ,020 | ,35 | Pequeño | ,3021 | 4,9902 |
| | UTPL | -,20000 | ,90945 | ,996 | | | -2,5440 | 2,1440 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En más detalle de la relación entre la variable EconInd y la variable IES en la tabla de comparaciones múltiple se puede observar el contraste de medias entre Uniclaletiana y UTPL de (2.84) y entre Uniclaletiana y Ceucar de (2.64). Lo que significa que UTPL y Ceucar están más de acuerdo con las afirmaciones de la variable economicista en función a calidad con equidad.

Tabla 114. ANOVA variables economicista Ind- Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|--------------|-----|---------|---------------------|--------|-------------|----------|-------|
| EcoIndnormal | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 38,1925 | 7,01452 | 10,149 | ,000 | ,038 | Débil |
| Docente | 80 | 34,3750 | 8,09653 | | | | |
| Directivo | 40 | 35,9000 | 8,03135 | | | | |
| Total | 520 | 37,4288 | 7,39726 | | | | |

En relación a la percepción individual que se tiene de la variable economicista y la variable rol, la prueba ANOVA arroja que existe una diferencia significativa de ($p=.000$) con una ME débil (.038), que significa, por rol, hay una leve varianza de medias en las opiniones distintas acerca de las afirmaciones construidas desde la calidad expresada desde el enfoque economicista.

Tabla 115. Tukey variables economicista Ind- Rol

| EcoIndnormal | | | |
|--------------------------------|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey^{a,b} | | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Docente | 80 | 34,3750 | |
| Directivo | 40 | 35,9000 | 35,9000 |
| Estudiante | 400 | | 38,1925 |
| Sig. | | ,405 | ,131 |

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

El test de Tukey muestra la conformación de dos subconjuntos de medias en relación la variable economicista percepción individual y rol, el grupo 1, integrado por los docentes y directivos y el segundo grupo por directivos y estudiantes; el grupo de directivos comparte medias homogéneas con estudiantes y docentes.

Tabla 116. Comparación múltiple variable economicista Ind- Rol

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|---|-----------|----------------------------|----------------|------|------------|--------------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: EcoIndnormal | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Estudiante | Docente | 3,81750* | ,89042 | ,000 | ,52 | Medio | 1,7246 | 5,9104 |
| | Directivo | 2,29250 | 1,20563 | ,139 | | | -,5413 | 5,1263 |
| Docente | Directivo | -1,52500 | 1,40787 | ,525 | | | -4,8342 | 1,7842 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La tabla de comparaciones múltiples muestra en detalle los contrastes encontrados entre estudiantes y docentes de (3.81), lo que significa que los estudiantes desde su percepción personal se muestran más de acuerdo con las afirmaciones de la variable economicista, en cambio las respuestas de los docentes difieren moderadamente de la percepción de los estudiantes acerca de la concepción de la calidad con equidad para la educación superior a distancia.

Tabla 117. ANOVA variables economicista IES- IES

| ANOVA | | | | | | | |
|---------------|-----|---------|---------------------|-------|-------------|----------|-------|
| EcoIESnormal | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| UNAD | 130 | 34,6462 | 7,61054 | 3,249 | ,022 | ,019 | Débil |
| Uniclaletiana | 130 | 34,0923 | 8,04006 | | | | |
| UTPL | 130 | 36,3000 | 8,00838 | | | | |
| Ceuclar | 130 | 36,5692 | 7,14299 | | | | |
| Total | 520 | 35,4019 | 7,75901 | | | | |

La prueba ANOVA en relación a la comparación de medias entre la variable economicista percepción de la importancia que da su IES y la respuesta observada desde las IES demuestra que existe una diferencia significativa de ($p=.022$), con una ME (.019) estadísticamente significativa pero débil.

Tabla 118. Tukey variables economicista IES- IES

| EcoIESnormal | | | |
|--|-----|------------------------------|---------|
| HSD Tukey ^a | | | |
| Universidad | N | Subconjunto para alfa = 0.05 | |
| | | 1 | 2 |
| Uniclaletiana | 130 | 34,0923 | |
| UNAD | 130 | 34,6462 | 34,6462 |
| UTPL | 130 | 36,3000 | 36,3000 |
| Ceuclar | 130 | | 36,5692 |
| Sig. | | ,097 | ,185 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 130,000. | | | |

La diferencia significativa entre la variable EconIES – IES desde la prueba Tukey muestra que se conforman dos subconjuntos, el grupo 1 conformado por las IES Uniclaletiana, UNAD y UTPL y el grupo 2 conformado por UNAD, UTPL y Ceuclar. La diferencia significativa se encuentra entre Uniclaletiana y Ceuclar; donde Ceuclar tiene una media mayor a Uniclaletiana. La prueba también arroja medias homogéneas entre los grupos que conforman cada uno de los dos subconjuntos.

Tabla 119. Comparación múltiple variable economicista IES- IES

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------|------|------------|----------------|----------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: EcoIESnormal | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Universidad | (J) Universidad | Diferen medias (I- J) | Error estánd | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite super |
| Uniclaletiana | UNAD | -,55385 | ,95619 | ,938 | | | -3,0184 | 1,9107 |
| UTPL | UNAD | 1,65385 | ,95619 | ,309 | | | -,8107 | 4,1184 |
| | Uniclaletiana | 2,20769 | ,95619 | ,097 | | | -,2568 | 4,6722 |
| Ceuclear | UNAD | 1,92308 | ,95619 | ,185 | | | -,5414 | 4,3876 |
| | Uniclaletiana | 2,47692* | ,95619 | ,048 | ,32 | Pequeño | ,0124 | 4,9414 |
| | UTPL | ,26923 | ,95619 | ,992 | | | -2,1953 | 2,7337 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Según la tabla de comparaciones múltiples, la diferencia significativa de la variable EconIES y IES se encuentra entre Ceuclear y Uniclaletiana de (2.47), donde Ceuclear desde la percepción de la importancia que le da su IES, tiene una media con la cual demuestra estar más cerca al *de acuerdo* con las afirmaciones planteadas desde la variable economicista para definir calidad con equidad, mientras Uniclaletiana con la media obtenida demuestra estar menos de acuerdo con éstas afirmaciones que Ceuclear.

Tabla 120. ANOVA variables economicista IES- Rol

| ANOVA | | | | | | | |
|--------------|-----|---------|------------------------|-------|-------------|----------|-------|
| EcoIESnormal | | | | | | | |
| | N | Media | Desviación estándar | F | Sig. | η^2 | ME |
| Estudiante | 400 | 35,9100 | 7,76838 | 3,757 | ,024 | ,014 | Débil |
| Docente | 80 | 33,6875 | 7,52816 | | | | |
| Directivo | 40 | 33,7500 | 7,58118 | | | | |
| Total | 520 | 35,4019 | 7,75901 | | | | |

La prueba ANOVA muestra que hay una relación y una diferencia significativa entre la variable EconIES y la variable rol de ($p=0.024$), lo que significa que la percepción acerca de la importancia que le da su IES al concepto de calidad con equidad desde las afirmaciones con enfoque economicista presentan diferencias en sus respuestas en relación al rol y la ME es estadísticamente débil (.014).

Tabla 121. Tukey variables economicista IES- Rol

| EcoIESnormal | | |
|---|-----|------------------------------|
| HSD Tukeya,b | | |
| Rol | N | Subconjunto para alfa = 0.05 |
| | | 1 |
| Docente | 80 | 33,6875 |
| Directivo | 40 | 33,7500 |
| Estudiante | 400 | 35,9100 |
| Sig. | | ,183 |
| Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. | | |
| a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 75,000. | | |
| b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados. | | |

De acuerdo a la prueba Tukey entre las variables EconInd y rol solo se conforma un solo subgrupo, lo que indica que las medias entre los grupos son bastante homogéneas.

Tabla 122. Comparación múltiple variable economicista IES- ROL

| Comparaciones múltiples | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------|----------------------------|----------------|------|-----------|---------|-------------------------------|-----------------|
| Variable dependiente: EcoIndnormal | | | | | | | | |
| HSD Tukey | | | | | | | | |
| (I) Rol | (J) Rol | Diferencia de medias (I-J) | Error estándar | Sig. | Hedges' g | | Intervalo de confianza al 95% | |
| | | | | | v/r | ME | Límite inferior | Límite superior |
| Estudiante | Docente | 2,22250* | ,94527 | ,050 | ,28 | Pequeña | ,0007 | 4,4443 |
| | Directivo | 2,16000 | 1,27991 | ,211 | | | -,8484 | 5,1684 |
| Directivo | Docente | ,06250 | 1,49461 | ,999 | | | -3,4506 | 3,5756 |

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

La prueba Tukey desde la tabla 122 de comparaciones múltiples muestra en detalle el contraste de medias que existe entre estudiantes y docentes, lo que se puede interpretar que los estudiantes perciben que en sus IES están de acuerdo con el concepto de calidad con equidad desde esta propuesta de afirmaciones construidas desde un enfoque economicista, situación diferente que manifiestan los docentes, quienes se alejan un poco de la percepción de los estudiantes.

Las pruebas ANOVA y Tukey ponen en evidencias las diferencias de respuestas por IES como por rol que se presentan tanto en la percepción individual como en la percepción de su IES, eso se puede comprender como la diferencia y poco consenso de opinión que generan estas afirmaciones de calidad con equidad construidas desde el enfoque economicista, dado que las respuestas del conjunto de los encuestados están dispersas entre el estar de acuerdo o el estar en desacuerdo y también en declararse ni de acuerdo ni en desacuerdo.

7. PROPUESTA DE UNA MATRIZ PARA LA VALORACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CON ENFOQUE DE EQUIDAD

La propuesta corresponde a la presentación de un conjunto de dimensiones y criterios organizados desde una matriz. La matriz pretende ser un referente e instrumento que posibilite la orientación y valoración de algunos aspectos de la calidad de la educación a distancia desde el principio de equidad.

Pensar en evaluar la calidad de la educación desde los presupuestos de la equidad no es tarea fácil, más aún si se toma en cuenta que el concepto de calidad se introdujo a la educación prácticamente prestado de la industria y tiene sus orígenes en una concepción economicista que parte del formalismo de la correspondencia entre la promesa de valor y los dispositivos existentes, puestos en comparación con un estándar o modelo. Teniendo en cuenta estos orígenes del concepto “calidad”, es importante precisar que esta matriz desde sus dimensiones y criterios no pretende determinar la calidad, ni establecer su medición; su alcance o creación obedece en ser un instrumento de orientación, que permita identificar qué, desde dónde, para y cómo se está haciendo la tarea de educar, además de obtener información y recomendaciones para la mejora.

Las bases que fundamentan la matriz se establecen desde la necesidad de aportar a la evaluación de la educación superior a distancia desde su fin social y características propias que la identifican como espacio de inclusión, de diálogo de saberes, aprendizaje permanente y como un proceso formativo que se construye en contextos socioculturales concretos, comprendiendo al estudiante como sujeto diverso. Un segundo elemento, parte del reconocimiento que el proceso formativo que se gesta en una IES y programa es un espacio que promueve la reflexión crítica, la transformación personal y social en pos de contribuir por una sociedad más justa y equitativa.

7.1 Características de la matriz

La matriz es fruto de un ejercicio de revisión de varios modelos de evaluación, del análisis y la conceptualización. Y como se mencionó, este instrumento se concibe como una herramienta que puede describirse como una guía que proporcione elementos a considerar como pertinentes en la valoración de la calidad del proceso educativo. Su orientación es a favorecer el aprovechamiento de toda oportunidad para el estudiante y promover el aporte responsable con el desarrollo y las transformaciones que necesita una sociedad.

La matriz se estructura en:

- **Dimensiones:** Se denomina dimensión a los cuatro procesos desde los cuales se valora la calidad de una educación con equidad: acceso a la educación superior; progreso en el aprendizaje, resultados de aprendizaje e impacto social.
- **Factor/ proceso:** Son conjuntos o categorías en los que se agrupan cualidades propias de la educación a distancia. Se identifican y distribuyen los criterios en seis factores: estudiantes, docentes, procesos académicos, medios y mediaciones, gestión y administración y sector externo. Estos deben ser vistos desde una perspectiva sistémica, ya que se expresan de una manera interdependiente.
- **Criterio:** Son atributos presentados como proporciones afirmativas que permiten acortar el área a analizar dentro de cada dimensión y factor. Se establecen en un conjunto de cualidades que deben cumplir las IES o programas en modalidad a distancia para asegurar un nivel de calidad deseable.
- **Indicador:** Es una escala de valoración que posibilita emitir un juicio o valor sobre una situación. Permite identificar qué tan lejos o cerca se está de alcanzar ese referente o ideal de calidad en un contexto dado.
- **Fuentes de verificación o evidencia:** Son los documentos, recursos, mínimos a presentar por cada dimensión. Por medio de ellos se puede evidenciar la aplicación y cumplimiento de políticas, estrategias y acciones en favor de compensar y mitigar las desigualdades y fomentar la equidad en el proceso educativo.

Tabla 123. Matriz de calidad de la EAD desde la equidad

| Dimensión | Factor/ proceso | Criterio | Fuente de verificación |
|-------------------|---------------------------|--|--|
| Acceso a la ES | Medios y mediaciones | Ofrece diferentes programas y acciones para nivelar las condiciones académicas, posibilitando con ello, que personas de poblaciones vulnerables accedan a la ES. | La institución tiene y aplica la política que permite el acceso a la educación superior sin discriminación, previendo mecanismos, acciones universales y equitativas para la admisión de estudiantes de poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad. |
| | Gestión y organización | Promueve políticas educativas dirigidas a mitigar las diferencias de origen de los estudiantes (económico, social, geográficos, etc.), que se convierten en desigualdad de oportunidades para el acceso a la ES. | La institución cuenta con una política y tiene evidencias sobre alternativas de financiación para facilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes que tienen dificultades económicas. |
| | Estudiantes | La institución/programa hace estudios de las características socio-culturales y económicas de los nuevos estudiantes, de modo que se identifiquen sus | Cuenta con informes y estadísticas del perfil del estudiante, exponiendo sus características en |

| | | | |
|-------------------------|----------------------|--|---|
| | | condiciones, intereses y necesidades. | <p>términos socioeconómicos, género, pertenencia a un grupo minoritario, actividad laboral, lugar de origen etc., que puedan derivar en situaciones de desigualdad y exclusión, como herramienta de información, base para los programas de nivelación.</p> <p>La IES o el programa cuenta con los apoyos y las estrategias institucionales para aquellos estudiantes de poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad. Tiene un plan de acción para la nivelación y mitigación de los elementos diferenciadores y sus resultados (becas, tutorías, encuentros, etc.).</p> |
| Progreso de aprendizaje | Medios y Mediaciones | Crea ayudas didácticas y ofrece los recursos pertinentes, que posibiliten al estudiante estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. | <p>Garantiza desde la política institucional la gestión y consecución de recursos metodológicos y didácticos para la adquisición, actualización y mantenimiento de apoyos requeridos para las necesidades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo pleno del derecho a la educación de todos.</p> <p>Posee política de educación inclusiva en la que promueva acciones afirmativas como medio que permite la compensación y el equiparamiento ante condiciones de desigualdad en el sistema educativo, favoreciendo el ejercicio del derecho a aprender.</p> <p>Promueve el uso de medios, mediaciones y didácticas flexibles a partir de estrategias pedagógicas y metodologías variadas y accesible que le posibilite al estudiante explorar diversas formas de acercarse y apropiarse al conocimiento, para favorecer el desarrollo de sus capacidades y el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Posee un plan de capacitación docente con espacios de formación sobre aspectos</p> |
| | Docentes | Promueve la formación del docente en pedagogía y didáctica para la atención en la diversidad, posibilitando mayores competencias para acompañar al estudiante en su proceso formativo. | |
| | Docentes | Los profesores están comprometidos con la tarea de formar profesionales idóneos, capaces de interesar a sus estudiantes y orientarlos para afrontar los retos de la vida personal y profesional. | |
| | Medios y Mediaciones | La IES/programa brinda herramientas teórico-prácticas, que posibilitan al estudiante proyectar su actuar como profesional en diferentes contextos. | |

| | | | |
|--------------------------|------------------------|---|--|
| | | | <p>específicos como: trabajar con grupos diversos, abordar las diferencias en educación, dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar lo estudiantes. Evidencia de estrategias aplicadas en el fomento del aprendizaje contextualizado y situado para el desarrollo del pensamiento crítico, el cual cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables de la realidad social y la necesidad de aportar al cambio.</p> |
| Resultado de aprendizaje | Estudiante | Ha formado a un estudiante para el autoaprendizaje y autogestionador de su vida personal y profesional. | <p>Informe con análisis de estrategias y acciones implementadas orientados a los resultados de los estudiantes en cuanto su proceso formativo, capacidades adquiridas, aprovechamiento de oportunidades, rendimiento y satisfacción.</p> <p>Informe evaluando las características salientes de los/as graduados en comparación con las características de ingreso a la IES, que valore el aporte de las estrategias aplicadas para favorecer aprendizajes equiparables en los estudiantes.</p> <p>Evidencias donde los estudiantes demuestren haber desarrollado nuevas capacidades y aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje para la construcción de propuestas de extensión e investigación en favor de comprender las problemáticas sociales y dar soluciones a ellas.</p> <p>Evidencias de la participación de los estudiantes en espacios colegiales de la IES y en otros espacios académicos, sociales y organizativos en los que se definen las políticas, estrategias y acciones para una educación inclusiva y equitativa para todos.</p> |
| | Organización y Gestión | Ha posibilitado al estudiante mejores condiciones, sociales, económicas, culturales y académicas que le aportaron a la permanencia y graduación | |
| | Procesos académico | Ha posibilitado un proceso formativo, que aportó al nuevo profesional de herramientas teórico-prácticas para proponer acciones promotoras de cambio a bienestar de la sociedad. | |
| | Estudiante | El estudiante se reconoce con herramientas para la vida personal y profesional que le permitan crecer como ser humano con conciencia social. | |

| | | | |
|----------------|---------------------|--|--|
| Impacto social | Procesos académicos | Es una IES/ programa con políticas institucionales y con un currículo en diálogo con el contexto social y comunitario, reduciendo la brecha entre lo que se enseña en las aulas y lo que la sociedad necesita. | Posee una política de responsabilidad social a través de la gestión responsable de los impactos: educativos, laborales y ambientales que la IES genera, en diálogo participativo, con la comunidad para promover la transformación y desarrollo social. |
| | Sector externo | Da cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. | Evidencias del impacto en el entorno que han generado los resultados de los proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido en procura de eliminar las desigualdades y la exclusión haya sido utilizado por la comunidad con los que interactúa la IES. |
| | Sector externo | Da cuenta de proyectos/iniciativas que aportan a la organización de las comunidades con el fin de eliminar la desigualdad y la exclusión social. | Estudios orientados a identificar las necesidades y requerimientos del entorno social y laboral (local, regional y nacional) que posibiliten la construcción de currículos pertinentes, que aporten soluciones a problemáticas sociales en las comunidades. Evidencias de estudios de seguimiento al impacto del egresado en su entorno. Experiencias que demuestren su trabajo por el bienestar, el ejercicio de los derechos y el aporte corresponsable por el cambio hacia una sociedad justa, equitativa e incluyente. |

Indicadores de medición

Para la medición e identificación de los distintos niveles de desempeño (o expectativas) de forma progresiva, se toma de referente para su nivel de logro una escala de mayor a menor. Al valorar un criterio de calidad se puede determinar qué tan cerca o lejos está de alcanzar el ideal de calidad esperado; un ideal de calidad que se construye y actualiza desde una IES o programa a distancia actuando en y desde contextos específicos.

Tabla 124. Indicadores de medición

| Escala cuantitativa | Escala cualitativa |
|---------------------|--------------------|
| 5 | Excelente |
| 4 | En gran medida |
| 3 | Moderadamente |
| 2 | Muy poco |

7.2 Proceso de construcción y validación de la matriz

La matriz es el resultado de aplicación de una serie de estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo. Se partió de la revisión y análisis de varios modelos de evaluación que hoy se utilizan para evaluar y acreditar la calidad de la EAD; como de la revisión bibliográfica en el tema y la reflexión académica que llevó a la definición de unas dimensiones y afirmaciones que permitieran medir la calidad desde un enfoque educativo con equidad. Un segundo momento, fue la construcción de un cuestionario y la recolección de datos desde una encuesta que posibilitó conocer la percepción de la comunidad universitaria acerca de la calidad en la educación superior a distancia desde un enfoque de equidad.

El modelo de matriz que se propone en su construcción tuvo en cuenta tres elementos, una estructura teórica acerca de lo que se comprende como calidad con equidad para la ES; una hipótesis a comprobar, y la construcción y validación del modelo desde la exploración de los datos obtenidos en la aplicación de la encuesta a un grupo de 520 personas de 4 IES de tres países.

El producto de estos tres elementos posibilitó las bases para la construcción del modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Un SEM corresponde a una serie de técnicas estadísticas multivariadas que permiten estimar causalidades y relaciones entre variables; incorpora además relaciones entre variables observadas (medibles) y variables más complejas que no pueden ser medidas (variables latentes o constructos). El modelo permite emplear múltiples medidas que representan al constructo y controlar el error de medición específico de cada variable. Esta diferencia es importante ya que permite en la investigación evaluar la validez de cada constructo medido (Cupani, 2012).

Una de las ventajas de plantear un SEM, es la posibilidad de proponer tipos y dirección de relaciones que se esperan encontrar entre las diferentes variables, estimar sus resultados y corroborarlos con las relaciones propuestas a nivel teórico, por este motivo Ruiz, Pardo & San Martín (2010), mencionan que a estos modelos se los “denominan también modelos confirmatorios, ya que el interés fundamental es “confirmar” mediante el análisis de la muestra las relaciones propuestas a partir de la teoría explicativa que se haya decidido utilizar como referencia” (p.34).

7.2.1 Estrategias de desarrollo para el modelo SEM.

Como se mencionó anteriormente, este modelo propuesto se desarrolló desde tres estrategias, un modelo teórico, una hipótesis a comprobar y la validación y confirmación del modelo propuesto. En el proceso fueron indispensable las variables o criterios expuestos en el cuestionario y los datos obtenidos. A continuación, el detalle de cada estrategia.

7.2.1.1 Elementos conceptuales del modelo.

El modelo se describe desde varios referentes conceptuales desde los cuales se da soporte a cada variable latente (dimensiones) y a las variables observadas (22 ítems) y se da sentido a sus relaciones entre sí. Para el modelo no se tuvo en cuenta los 10 ítems del cuestionario original, que fueron construidos desde el enfoque economicista.

Para el soporte teórico del modelo se tuvo en cuenta la conceptualización de:

- Calidad en la educación a distancia desde el enfoque de equidad
- Educación superior a distancia, inclusión social y educativa
- Educación de calidad desde el enfoque de transformación
- Dimensiones o niveles de educación de calidad con equidad: acceso a la ES, progreso en el aprendizaje, resultados del aprendizaje e impacto social.

A continuación, se expone cada una de ellas:

- **La calidad en la educación a distancia desde el enfoque de equidad.** La propuesta se soporta desde la siguiente concepción de calidad para la Es a distancia. A la luz de la Declaración para la educación 2030 de la Unesco (2015): La calidad en la educación a distancia, desde un enfoque humanista y equitativo, tiene como centro al estudiante, se enfoca en el empoderamiento de la persona como sujeto de transformación personal y social y, promueve oportunidades de aprendizaje permanente y durante toda la vida.

Una educación inclusiva, equitativa y de calidad, debe asegurar: *el acceso a la Educación Superior*, en cuanto hace viable la democratización de la educación; *el progreso en el aprendizaje*, promoviendo oportunidades de aprendizaje, posibilitando pedagógica y didácticamente diversas metodologías, métodos y modalidades en las que incorpora el uso de medios y mediaciones tecnológicas disponibles y accesibles; *los resultados del aprendizaje*, orientados a potenciar desde lo individual y lo diverso el desarrollo de las capacidades y el aprovechamiento de las oportunidades educativas, centradas más en las capacidades individuales diversas del estudiante, que en la afectación de los resultados de la medición de la calidad, y *el impacto social*, porque se promueve desde el proceso formativo, que el estudiante impacte su entorno trabajando por el bienestar, el ejercicio de los derechos y el aporte corresponsable por el cambio en una sociedad socialmente más justa, equitativa e incluyente.

A nivel

administrativo e institucional, una educación de calidad debe ser un ejercicio permanente y dinámico de construcción social, que responde a los contextos, tiempos y necesidades de la persona y la sociedad. La calidad debe transversalizar el proyecto institucional debe asegurar que la gestión esté en función de las intencionalidades de formación del estudiante, del cumplimiento de la misión, teniendo en cuenta las características propias de la IES y especificidades de la modalidad a distancia.

- ***Educación a distancia, inclusión social y educativa.*** La EAD tiene como principio abrir oportunidades a segmentos sociales vulnerables y con dificultades habituales para acceder al bien de la educación (García, 2017), es así que entre las finalidades de la EAD están la inclusión social y la democratización de la educación. Estos fines se hacen posible, en la medida que brinda oportunidades de acceso y aprendizaje a toda persona; traspasa fronteras geográficas, sociales, culturales, tecnológicas, de idioma para estar más cerca del estudiante; se apoya en un modelo de gestión y organización mediado desde diferentes dispositivos tecnológicos, recursos didácticos y bajo un enfoque curricular flexible; con el fin de favorecer el diálogo de saberes, la contextualización de la práctica educativa y el equiparamiento en algunas condiciones de origen que le permiten al estudiante el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Todo esto con el apoyo y mediación de las TIC.
- ***Educación de calidad desde el enfoque de transformación.*** La calidad en la educación superior a distancia con equidad, será entendida como *transformación personal y social*, postura concebida desde la perspectiva teórica de Harvey & Green (1993). El centro del proceso educativo es el estudiante y su proceso de desarrollo; comprendiendo no como el sistema en función de su satisfacción, sino en el reconocimiento que el estudiante es partícipe del proceso con un papel activo y protagónico dentro del acto educativo.

Que el estudiante sea reconocido como sujeto protagónico del proceso educativo, lo convierte en corresponsable del proceso educativo, como de su transformación personal y social. Esto implica desde esta perspectiva de la educación y la calidad, que el sistema educativo le aporte al estudiante elementos para la toma de una conciencia crítica como herramienta de partida para su proceso de transformación.

Este proceso de transformación personal y social implica: primero, tomar conciencia. Le posibilitará al estudiante elementos contextuales y de análisis para que reconozca sus capacidades, haga uso de ellas, las aproveche y las lleve a su máximo desarrollo. Es decir, el estudiante como sujeto que se conoce y

reconoce como corresponsable de su proceso formativo para su desarrollo (Buendía, 2007).

Lo segundo, atribuir poder al estudiante en el proceso educativo. Significa también responsabilizarse e involucrarse en los procesos que se requieren para que el sistema educativo funcione y responda con calidad desde lo propuesto misionalmente, así, que el estudiante en este tema de aseguramiento de la calidad educativa es corresponsable de la definición e implementación de estándares, de aportar a su observancia, comprendiendo que la calidad educativa es un proceso de democratización y no solo de resultados.

Tercero, asumir que la educación superior es un proceso que posibilita transformación personal y social. Se traduce en un espacio con condiciones necesarias de aprendizaje, desde una educación crítica; dialógica con los saberes y contextos políticos, ecológicos, culturales, económicas y sociales específicos, para formar sujetos capaces de asumir su propio poder y responsabilidad como agentes críticos en la construcción de su proyecto personal y como sujetos corresponsables en la tarea de una transformación por una sociedad más justa y equitativa.

Es decir, una concepción de calidad en la educación superior desde la perceptiva transformadora implica tres elementos en el estudiante: reconocerse como sujeto protagónico y corresponsable de su proceso de aprendizaje; reconocer que también es corresponsable de la definición y los procesos de calidad en la IES; y tercero, reconocer que el acto educativo está orientado a posibilitar procesos de transformación personal y social, en el cual el estudiante es corresponsable en ambos procesos.

- ***Dimensiones o niveles de educación de calidad con equidad.*** La calidad en la educación superior a distancia con equidad, asume la propuesta consignada en la Declaración de Incheon, Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015). La calidad es valorada desde los aportes que la educación hace al acceso, al progreso y a los resultados del aprendizaje como parte de un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida. A estos tres niveles y desde la perspectiva teórica transformadora de la calidad en la educación superior (Harvey & Green, 1993). Se adiciona un cuarto nivel, el impacto social, concebido, como la incidencia del proceso educativo en la transformación individual y en promover e impulsar el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad.

A cada uno de estos cuatro niveles se los define como:

- ***Acceso a la ES.*** Posibilitar acceso a la ES desde la modalidad a distancia, traspasando fronteras geográficas, sociales, culturales, tecnológicas, de edad,

género, idioma, etc. Es ir hacia donde los otros no van, desplazándose hacia el encuentro del estudiante. El acceso es posible si hay *disponibilidad*: Instituciones, recursos y personal; *accesibilidad*: física, curricular y económica; ambos elementos posibilitan la ampliación de cobertura, disminución de brechas de desigualdad, diversidad de oferta educativa, diversidad de modalidades y bajos costos educativos.

- *Progreso en el aprendizaje*. Un trato diferenciado, pero no discriminatorio. Se refiere a las condiciones para que todos los estudiantes, sin distinciones de origen social, cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, que les posibilite el aprovechamiento de las oportunidades educativas. La igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades. Para su alcance, las prácticas pedagógicas y didácticas utilizadas deben responder en su diseño a la diversidad de los individuos y promover un aprendizaje contextualizado.

Posibilitar el acceso a la educación superior a quienes por lo general son excluidos del sistema educativo no es suficiente para generar igualdad educativa, desarrollo e impacto social, pues, el solo hecho de brindar oportunidades de ingreso, no significa equipar las condiciones de origen, asegurar el aprendizaje y obtener los resultados deseados; es necesario tratar de manera diferenciada lo diferente; es decir, se debe generar políticas, acciones y mecanismos que permitan el reconocimiento de las condiciones particulares de los individuos (en lo social, cultural, económico, geográfico, educativo, etc.) y hay que compensar esas condiciones para que las oportunidades educativas sean aprovechadas por cualquier persona.

La equidad en el acceso y en el progreso, está en prestar más ayuda a quién más lo necesita, aplicando acciones afirmativas como medio que permite la compensación y el equiparamiento ante condiciones de desigualdad en el sistema educativo, favoreciendo que las personas puedan ejercer su derecho a aprender.

- *Resultado del aprendizaje*. Aprendizajes equiparables, según sus posibilidades; sin que se reproduzcan las condiciones y diferencias de origen a sus opciones de futuro. Los resultados del aprendizaje se definen en términos de valores, conocimientos, competencias, habilidades, actitudes que un estudiante ha alcanzado al final del proceso formativo, que le posibiliten herramientas para aportar como persona y profesional desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural a un mundo en cambio permanente. Así mismo esta categoría incluye el análisis de criterios de percepción, rendimiento y satisfacción orientados a los resultados de los destinatarios y procesos educativos.

- *Impacto social.* Se evalúa en función del impacto que genera el egresado de un programa e IES sobre los contextos donde actúan. Se evidencia como se ha fomentado la responsabilidad social en el programa, el compromiso ético y social del estudiante, con la comunidad académica y la sociedad. Así mismo el impacto se valora en cuanto, si, los programas con sus egresados promueven soluciones a problemas locales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible con el fin de aportar a la eliminación de la desigualdad y la exclusión social.

La apuesta de “una educación de calidad para Todos y durante toda la vida” desde una perspectiva de equidad, se concibe como un proceso educativo continuo y permanente, que requiere de un sistema educativo que asuma el proceso educativo de una manera diferenciada ante las desigualdades sociales, económicas y culturales que inciden en el acceso a la educación y el progreso del aprendizaje de las personas desde acciones compensatorias y equiparadoras dirigidas a mitigar las diferencias de origen de las personas (sexo, factor económico, social, geográfico, cultural, etc.), posibilitadoras de las condiciones necesarias para aprendizajes con resultados equiparables, que le permitan al estudiante sentirse en igualdad de aprovechar las oportunidades que se le presentan en su interacción con su entorno, en la búsqueda de un bienestar personal y con la convicción de su corresponsabilidad en aportar a la generación de cambios en favor de una sociedad menos inequitativa y más justa.

Tabla 125. Características de calidad: perspectiva transformadora y de equidad de la calidad en la educación

| Dimensiones | Perspectiva transformadora de la calidad con equidad en la educación |
|----------------------------------|---|
| Acceso a la ES | Hace referencia a requisitos, procesos de admisión, opciones y/o oportunidad, que tienen las personas para acceder a la educación superior. Se identifica si la IES asume en el proceso de admisión el tener en cuenta los factores (sociales, culturales, económicas, geográficas, educativos, etc.) que pueden generar diferencias o desigualdades de oportunidades educativas entre los futuros estudiantes. |
| Progreso del aprendizaje | Hace referencia al avance de los estudiantes en el aprendizaje, a las prácticas pedagógicas, a métodos, estrategias, a los recursos utilizados que respondan en su diseño a la diversidad de los individuos y que promuevan un aprendizaje contextualizado. Se refiere a las condiciones iniciales de los estudiantes, para que cual sea su origen social, cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables. |
| Resultado del aprendizaje | Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de valores, conocimientos, competencias, habilidades, actitudes que un estudiante ha alcanzado al final del proceso formativo y que le posibiliten herramientas para aportar como persona y profesional desde perspectivas multidisciplinares y multiculturales a un mundo en cambio permanente. Así mismo esta categoría incluye el análisis de criterios de percepción, rendimiento y satisfacción orientados a los resultados de los destinatarios y procesos educativos. |

| | |
|-----------------------|---|
| Impacto social | Se evalúa en función del impacto de sus egresados y del programa en los contextos donde se relacionan. Se evidencia cómo se ha fomentado la responsabilidad social en el programa, el compromiso ético y social del estudiante, con la comunidad académica y la sociedad. Así mismo el impacto se valora en cuanto, si, el programa con sus egresados promueven soluciones a problemas locales en todos los ámbitos del desarrollo sostenible con el fin de aportar a la eliminación de la desigualdad y la exclusión social. |
|-----------------------|---|

En concreto, el modelo se soporta:

- Desde el marco de acción para la educación 2030, que convoca a una mirada de educación, donde el centro de la actuación del hecho educativo es el estudiante y su transformación. Entendiendo que esta persona llegará a generar impactos favorables en su comunidad y, por tanto, en el desarrollo social.
- Una educación de calidad con equidad tiene en cuenta que el desarrollo personal, parte de, toda persona tiene derecho a la educación y las instituciones educativas deben asegurar el desarrollo de sus capacidades para el aprovechamiento de las oportunidades a las que puede tener acceso. Así mismo, es deber del estudiante de ser corresponsable con el desarrollo y las transformaciones que necesita una sociedad para ofrecer bienestar y vida justa (Harvey & Green, 1993); (Sen, 1998); (Nussbaum, 2007).
- Que la calidad no se mide como un resultado o promesa de valor, sino que se valora como un proceso continuo de transformación, donde intervienen, el estudiante, la institución y la sociedad.
- La educación debe promover propuestas educativas equiparables durante todo el ciclo educativo: acceso, progreso de aprendizaje, resultado de aprendizaje e impacto social (Unesco, 2017).
- En la definición de la calidad, es relevante tener presente como menciona Gronroos, (1994), la percepción del cliente, en este caso la comunidad universitaria, teniendo en cuenta, que en toda percepción, hay un juicio de valor, el cual está en función de dos elementos: la expectativa del usuario (percepción personal) y la percepción sobre una valoración de lo que recibe (se vive en la IES), ambas percepciones ligadas a una construcción social del ideal de calidad y de educación superior a distancia.
- Es indispensable para orientar la valoración de la calidad proveer a la comunidad académica de unos criterios e indicadores que posibiliten un referente común desde donde medir y emitir sus juicios valorativos.

En esa medida el modelo inicial de calidad para la ES a distancia propuesto, se soporta en: un enfoque de transformación, que concibe la educación como un proceso continuo que posibilita al estudiante unas oportunidades educativas equiparables. Cuatro (4) dimensiones: acceso, progreso, resultado e impacto social; variables que se conciben correlacionadas entre sí. 22 afirmaciones o criterios de calidad, agrupadas desde las dimensiones. Y la expectativa del usuario que se valora desde la percepción

personal, (estudiante, docente y directivo) y la percepción sobre una valoración de lo que percibe (se vive en la IES) en la IES.



*Modelo para la estimación de la percepción personal e institucional de la comunidad universitaria, sobre 4 dimensiones o variables latentes (óvalos), medidas a través de variables observables, representadas por la X (rectángulos).

*Xn, variables observables que miden las variables latentes

7.2.1.2 Hipótesis de las relaciones de dependencia entre variables del modelo.

El modelo se orienta bajo la siguiente hipótesis: Las variables latentes acceso, progreso, resultado e impacto, en sus dos dimensiones, percepción institucional y percepción individual, están correlacionadas entre sí.

7.2.1.3 Análisis factorial confirmatorio del modelo

Como se mencionó en detalle en el apartado de marco metodológico, el modelo se identifica con los siguientes elementos:

- Variables latentes, son ocho (8) acceso, progreso, resultado, impacto, cada una de éstas, revisada por dos tipos de percepciones, la propia percepción del encuestado y la percepción del encuestado acerca de la calidad en su IES.
- Variables observadas, corresponden a cada una de las afirmaciones del cuestionario. 22 afirmaciones por cada columna para un total de 44 variables observadas.

Es de anotar que, por ajuste de los datos al software y modelo, la numeración de cada ítem o afirmación de la encuesta en el modelo tomó los siguientes valores para su identificación. Ver tabla 126.

Tabla 126. Nueva numeración para cada ítem por columna

| Ítems | Mi percepción Variable | Importancia para la IES Variable | Ítems | Mi percepción Variable | Importancia para la IES Variable |
|-------|------------------------|----------------------------------|-------|------------------------|----------------------------------|
| 1 | 6 | 7 | 17 | 38 | 39 |
| 2 | 8 | 9 | 18 | 40 | 41 |
| 3 | 10 | 11 | 19 | 42 | 43 |
| 4 | 12 | 13 | 20 | 44 | 45 |
| 5 | 14 | 15 | 21 | 46 | 47 |
| 6 | 16 | 17 | 22 | 48 | 49 |
| 7 | 18 | 19 | 23 | 50 | 51 |
| 8 | 20 | 21 | 24 | 52 | 53 |
| 9 | 22 | 23 | 25 | 54 | 55 |
| 10 | 24 | 25 | 26 | 56 | 57 |
| 11 | 26 | 27 | 27 | 58 | 59 |
| 12 | 28 | 29 | 28 | 60 | 61 |
| 13 | 30 | 31 | 29 | 62 | 63 |
| 14 | 32 | 33 | 30 | 64 | 65 |
| 15 | 34 | 35 | 31 | 66 | 67 |
| 16 | 36 | 37 | 32 | 68 | 69 |

Una vez aplicado SEM con todas las variables, fue necesario re-especificar el modelo con el fin de obtener consistencia interna dentro de las variables latentes y un buen nivel de ajuste de este. En dicha re-especificación se eliminaron variables observadas que no aportaban al modelo. Finalmente se obtuvo un modelo con 18 variables observadas construyendo las 8 variables latentes, ver cuadro 7. Se tuvo consistencia interna dentro de las variables latentes, con un valor total de alpha de Crombach de 0.89. Ver Tabla 127.

Tabla 127 Valor de alpha de Crombach para cada variable latente

| Variable latente | A_In | A_IE | P_In | P_IE | R_In | R_IE | I_In | I_IE | Total |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Alpha de Crombach | 0.73 | 0.75 | 0.78 | 0.86 | 0.83 | 0.85 | 0.81 | 0.80 | 0.89 |

La evaluación del ajuste del modelo indica que hay un óptimo ajuste de los datos a este,

NFI= 0.96, NNFI= 0.97, CFI= 0.98, GFI= 0.96 y RMSEA= 0.04.

Las variables observadas resultado del ajuste del modelo son las siguientes:

Tabla 128 Descripción de las variables observadas que constituyen cada variable latente.

| Variable Latente | Número de variables observadas asociadas | Variable Observada | Premisa correspondiente a la variable observada |
|--------------------------------|--|--------------------|--|
| Acceso percepción Individual | 2 | 10 | Ofrecer diferentes programas y acciones para nivelar las condiciones académicas, posibilitando con ello, que personas de población vulnerable accedan a la ES. |
| | | 12 | Promover políticas educativas dirigidas a mitigar las diferencias de origen de los estudiantes (económico, social, geográficos etc.) que se convierten en desigualdad de oportunidades para el acceso a la ES. |
| Acceso percepción IES | 2 | 11 | Ofrecer diferentes programas y acciones para nivelar las condiciones académicas, posibilitando con ello, que personas de población vulnerable accedan a la ES. |
| | | 15 | La institución haga un estudio de las características socio-culturales y económicas de los nuevos estudiantes, de modo que se identifiquen sus condiciones, intereses y necesidades. |
| Progreso percepción Individual | 2 | 32 | Promover la formación del docente en pedagogía y didáctica para la atención en la diversidad, posibilitando mayores competencias para acompañar al estudiante en su proceso formativo. |
| | | 38 | Crear las ayudas didácticas y ofrecer los recursos pertinentes, que posibiliten al estudiante estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. |
| Progreso percepción IES | 3 | 35 | Profesores comprometidos con la tarea de formar profesionales idóneos, capaces de interesar a sus estudiantes y orientarlos para afrontar los retos de la vida personal y profesional. |
| | | 37 | La IES brinde herramientas teórico-prácticas, que posibilite al estudiante proyectar su actuar como profesional en diferentes contextos. |
| | | 39 | Crear las ayudas didácticas y ofrecer los recursos pertinentes, que posibiliten al estudiante estar en |

| | | | |
|---------------------------------|---|----|--|
| | | | igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas |
| Resultado percepción Individual | 3 | 44 | Haber formado a un estudiante para el autoaprendizaje y autogestionador de su vida personal y profesional. |
| | | 46 | Haber posibilitado al estudiante unas mejores condiciones, sociales, económicas, culturales y académicas que le aportaron a la permanencia y graduación |
| | | 50 | Haber posibilitado un proceso formativo, que aportó al nuevo profesional de herramientas teórico-prácticas para proponer acciones promotoras de cambio a bienestar de la sociedad. |
| Resultado percepción IES | 2 | 49 | El estudiante se reconozca con herramientas para la vida personal y profesional que le permitan crecer como ser humano con conciencia social. |
| | | 51 | Haber posibilitado un proceso formativo, que aportó al nuevo profesional de herramientas teórico-prácticas para proponer acciones promotoras de cambio a bienestar de la sociedad. |
| Impacto percepción Individual | 2 | 66 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. |
| | | 68 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. |
| Impacto percepción IES | 2 | 63 | Una IES con políticas institucionales y con currículos en diálogos con el contexto social y comunitario, para reducir la brecha entre lo que se enseña en las aulas y lo que la sociedad necesita. |
| | | 69 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas que aportan a la organización de las comunidades con el fin de eliminar la desigualdad y la exclusión social. |

A continuación, en el gráfico 25 se muestra el modelo ajustado, las cargas factoriales de variables observadas (rectángulos) y latentes (óvalos) y valores predichos de las variables latentes (dentro de los óvalos) y observadas (dentro de los rectángulos) del modelo dimensiones y criterios de calidad en la EAD desde un enfoque de equidad.

7.2.2 Interpretación y análisis de los resultados de la matriz

- Las variables observadas (criterios) del modelo se ajustan y miden cada una de las variables latentes (dimensiones) correspondientes.
- La percepción sobre la ES de calidad con equidad en sus dimensiones acceso, progreso resultado e impacto, desde el punto de vista individual, medida a partir de las variables observadas es buena.
- La percepción sobre la ES de calidad con equidad en sus dimensiones acceso, progreso resultado e impacto, desde el punto de vista institucional, medida a partir de las variables observadas es media-alta.
- Las variables latentes acceso, progreso, resultados e impacto, desde la percepción individual están correlacionadas entre sí.
- Las variables latentes acceso, progreso, resultados e impacto, desde la percepción institucional están correlacionadas entre sí.
- Las variables acceso, progreso, resultados e impacto no están correlacionadas entre los dos niveles de percepción, institucional e individual.

8. CONCLUSIONES

Este apartado recoge las principales reflexiones del trabajo, que responden a los cinco objetivos específicos dispuestos como ruta orientadora de la investigación. En un primer momento, se exponen las conclusiones con relación al proceso de análisis documental de la normatividad y modelos de acreditación de la calidad para la EAD de tres países, Ecuador, Brasil y Colombia; luego, se presentan las conclusiones que obedecen a los resultados de la percepción que tienen directivos, docentes, estudiantes de cuatro IES, Ceuclar (Brasil), UTPL (Ecuador) y UNAD y Uniclaretiana (Colombia) en relación a la calidad en la EAD desde un enfoque de equidad; posteriormente se aporta dos conclusiones que aportan la conceptualización de calidad desde el principio de equidad en coherencia con documento marco “Educación 2030”, por una educación inclusiva y equitativa de calidad y una matriz orientadora para la valoración de la calidad en la educación superior a distancia desde un enfoque de equidad; por último se presenta una visión general de éste trabajo investigativo.

Este trabajo permite concluir que:

La acreditación y los rankings académicos, paradigmas de calidad del nuevo orden mundial, homogenizan el actuar de las IES.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad responden a un modelo industrial que compara y emite un juicio de valor, con el fin de posicionarlo en el mercado. La educación superior en este nuevo orden mundial y global al ser declarada como un servicio comerciable, entra a estar regulada por el sistema y principios de calidad como cualquier otro producto (Jaramillo & Vélez, 2011).

Es así como las acreditaciones nacionales e internacionales y los rankings académicos se convierten en los medios certificadores que el mercado ha sabido posicionar a nivel mundial como paradigmas de la calidad de la educación superior desde un modelo de medición, centrado principalmente en la producción y renta del conocimiento, como el ideal de universidad de rango mundial. Lo crítico es que desde este modelo de calidad se ejerce una presión social, política y económica a las IES, y esto las lleva a que sus acciones, sus metas y funciones sustantivas se enfoquen en la producción y comercialización de conocimiento en respuesta al modelo de universidad de calidad.

Es un error, concebir la calidad desde un solo modelo. La calidad debe medirse en función a la capacidad que tienen las IES de responder a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas de los contextos.

Si el objeto de la educación superior y, particularmente, el de las IES es de aportar a la transformación personal, al desarrollo y bienestar social, la calidad de la ES no puede medirse desde estándares únicos. Los sistemas de educación como las IES son diversos,

porque parten de una misión y estructuras que se cimientan en responder a sus contextos y a las necesidades de sus comunidades.

La IES que responden a un modelo de educación que busca equidad y justicia social, no necesita un modelo que trate de homogeneizarlas, sino modelos, que resalten y valoren sus servicios desde la diferencia, porque actúa para diferentes sujetos, cumpliendo una función social y respondiendo a diversos contextos.

La normatividad, los sistemas de garantía de la calidad y modelos de evaluación de la EAD en Latinoamérica, han tenido avances importantes en la última década, pero aún siguen presentando vacíos.

La modalidad de EAD no es nueva, su historia viene de varios años atrás. A mediados del siglo XX se consolidaron algunas IES de manera significativa, siendo la Universidad de Sudáfrica la primera institución a distancia en fundarse en 1945. Con la aparición de internet la EAD se fortaleció y se expandió con la creación de más universidades y, sobre todo, ofreciendo nuevos programas académicos. Paralelo a este crecimiento, el desarrollo normativo y conceptual no ha tenido el mismo avance en los organismos encargados de regular y asegurar la calidad de la educación superior a distancia, en cada país.

Teniendo como marco de referencia la normativa de tres países (Ecuador, Brasil y Colombia), hoy la Educación Superior a Distancia, sigue viéndose bajo el sesgo de la educación tradicional, desde su conceptualización, normatividad y aseguramiento de la calidad, limitando su potencial y dinamismo. Razón por la cual, en distintos espacios académicos, nacionales e internacionales, se pide a los Organismos del Estado, que se haga reconocimiento de la Educación a Distancia, desde sus características específicas en su metodología y en las mediaciones pedagógicas didácticas, así como en los aportes que hace a la región en equidad, cobertura y calidad.

Desde los actuales modelos de acreditación de la calidad, se desconocen las características propias de la EAD y con ello, sus aportes a una educación de calidad con equidad.

Los modelos para medir y acreditar la calidad de la ES en Brasil, Colombia y Ecuador nos muestran, como éstos, tomaron de referencia los criterios internacionales promovidos por las agencias de acreditación y los rankings académicos. También que, los Organismos del Estado encargados de velar por el aseguramiento de la calidad de los tres países, vienen evaluando los programas e IES a distancia con instrumentos y referentes de calidad propios de la educación tradicional y desconociendo un enfoque a favor de la equidad.

Lo anterior, supone que todas las acciones y esfuerzos que por la naturaleza de la EAD promueven el acceso, la inclusión, la atención desde la diversidad en y desde sus propios contextos, favoreciendo el equiparamiento y la mitigación de algunas

condiciones de desigualdad y vulnerabilidad en las que viven las personas y comunidades, queden por fuera de ser reconocidas y valoradas como aporte a una educación de alta calidad.

Que la EAD tenga sus propios modelos de evaluación, se respalda con el 82% de los encuestados de las 4 IES y del grupo de expertos en EAD, quienes exponen que existe la necesidad que en su país se evalúe la EAD bajo modelos propios y contextualizados, que se reconozca, además, sus características y particularidades como IES o programas a distancia. Asimismo, el 84% de la comunidad universitaria considera que debe incluirse en el modelo, criterios que valoren las políticas y acciones en favor de la equidad educativa.

La Educación Superior a Distancia, presenta mayores oportunidades de aportar a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

La Educación Superior a Distancia por su naturaleza y características espacio-temporales, tiene una mayor oportunidad de favorecer, el acceso y la democratización de la educación superior a un mayor número de personas incluyendo: hombres y mujeres, personas de diferentes edades, de diferentes condiciones sociales, políticas, culturales y económicas; a personas que habitan en la periferias, en el campo o en la ciudad etc.; aportar acciones equiparadores ante las desigualdades sociales y educativas; fomentar al aprendizaje situado y contextualizado y trabajar por el impacto local y regional en un mayor número de lugares.

Es así, como la educación a distancia desde su naturaleza de inclusión y equidad promueve una educación de calidad, hace valiosos aportes en la disminución de las desigualdades sociales ofreciendo oportunidades que favorecen el empoderamiento personal, al ejercicio de los derechos humanos y la corresponsabilidad por la transformación social al mismo tiempo a personas de diferentes territorios y contextos.

Un concepto de calidad para la educación superior a distancia y que aporta al desarrollo sostenible, es aquel que concibe la educación como un proceso de transformación personal y social, fundamentado en el principio de equidad.

A la luz de la Declaración para la educación 2030 de la Unesco (2015): la calidad de la educación a distancia, desde un enfoque humanista y equitativo, tiene como centro al estudiante, se enfoca en el empoderamiento de la persona como sujeto de transformación personal y social, y promueve oportunidades de aprendizaje permanente y durante toda la vida.

Una educación inclusiva, equitativa y de calidad, debe asegurar *el acceso a la Educación Superior*, en cuanto hace viable la democratización de la educación; *el progreso en el aprendizaje*, promoviendo oportunidades de aprendizaje, posibilitando pedagógica y didácticamente diversas metodologías, métodos y modalidades en las que incorpora el uso de medios y mediaciones tecnológicas disponibles y accesibles; *los*

resultados del aprendizaje, orientados a potenciar desde lo individual y lo diverso el desarrollo de las capacidades, y el aprovechamiento de las oportunidades educativas centradas más en las capacidades individuales y diversas del estudiante, que en la afectación de los resultados de la medición de la calidad, y *el impacto social*, porque se promueve desde el proceso formativo, que el estudiante impacte su entorno trabajando por el bienestar, el ejercicio de los derechos y el aporte corresponsable por el cambio en una sociedad socialmente más justa, equitativa e incluyente.

A nivel administrativo e institucional, una educación de calidad debe ser un ejercicio permanente y dinámico de construcción social, que responde a los contextos, tiempos y necesidades de la persona y la sociedad. La calidad debe transversalizar el proyecto institucional; debe asegurar que la gestión esté en función de las intencionalidades de formación del estudiante, del cumplimiento de la misión, teniendo en cuenta las características propias de la IES y especificidades de la modalidad a distancia.

Una IES/Programa en modalidad a distancia que estructura sus procesos misionales desde la opción de una educación para todos, equitativa, en diálogo con los contextos y que se enfoca en el aporte a la transformación personal y social, se comprende como de calidad.

La comunidad académica universitaria está de acuerdo en concebir la calidad de la educación superior a distancia, desde un enfoque centrado en el sujeto como protagonista de su aprendizaje, comprometido con su transformación personal y corresponsable en la transformación, desarrollo y bienestar social. Mientras que las opiniones frente al enfoque economicista de la calidad, se ubican en la escala media (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) resultado de percepciones no homogéneas.

Este resultado demuestra que la calidad de la educación superior debe basarse en la transformación personal y social con equidad, este debe ser el punto de partida para aquellas instituciones de educación superior y organismos encargados de la educación, que desean aportar a un desarrollo social desde una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Este resultado también permite dar una mirada crítica ante los modelos de acreditación de la calidad que apuestan por dar prioridad al desarrollo económico y orientan a la educación al servicio de ello.

La normatividad y mecanismos de aseguramiento de la calidad para la educación superior a distancia que se tienen actualmente en los tres países, imponen una concepción de calidad en la educación a distancia, incidiendo de manera directa en la percepción de la comunidad educativa sobre la calidad que se vive en la Institución.

En los tres países y cuatro IES analizadas en esta investigación, sus respectivas comunidades académicas mencionan estar de acuerdo con los criterios de calidad que valoren la equidad y promuevan la inclusión educativa. En el caso de la institución

ecuatoriana se presentan resultados con valoración media alta en relación a las otras tres instituciones, es decir, la comunidad universitaria percibe que su institución guarda más afinidad con el enfoque economicista de la calidad.

Una de las razones que puede estar ejerciendo incidencia en la percepción de la comunidad universitaria de lo que se vive en su IES, es el referente desde dónde se está haciendo el juicio de valor. Ecuador es uno de los países que tiene una constitución política, que de manera explícita y detallada hace su opción por una educación superior equitativa, diversa e incluyente como base para el desarrollo personal y social, además declara que la educación es un derecho y su acceso será gratuito para todo ecuatoriano. Esta riqueza de opción que toma el país en su carta magna y las acciones afirmativas a las que invita aplicar para garantizar la equidad y mitigar las desigualdades sociales, no hacen parte de los criterios que mide su modelo de calidad. Esta situación puede presentarse porque el sistema educativo y organismos encargados de regularlo se orienten más a trabajar sobre el modelo de calidad que se impone a nivel mundial para las universidades.

Ahora, si los países y las IES acogen la política educativa y apuesta por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como lo propone la agenda a 2030, toda acción educativa que aporte a la responsabilidad social, apuesta por la diversidad, la inclusión y garantice la igualdad de oportunidades, debería ser considerada como aspectos de excelencia de una universidad y, por tanto, incluidos en todo modelo de evaluación y mediación de la calidad.

Cuando la calidad de la educación superior a distancia se concibe en función del resultado y de una promesa de valor, ésta inmediatamente lleva a revisar el insumo de ingreso/partida, en este caso, el estudiante.

Las diferencias encontradas entre estudiantes y directivos en las encuestas, pone de manifiesto, cómo cada miembro de la comunidad universitaria está percibiendo la calidad a nivel personal, y cómo percibe la calidad de su IES desde lo que vive, encontrándose que se presenta una diferencia significativa en las dimensiones acceso e impacto social. Esto pone en el centro de la discusión, que las diferencias encontradas están relacionadas con una concepción de calidad más cercana a un modelo economicista. Los estudiantes perciben que las IES centran más su valoración en las cualidades o condiciones de ingreso, y el directivo, lo percibe en los impactos generados desde los resultados obtenidos.

La teoría economicista de la calidad se centra en el producto resultado de la operación. Para ello, es importante validar qué tan buenos son los insumos que se utilizaron para elaborarlo; es decir, se marca correlación entre el insumo inicial y el producto final. Algo muy similar sucede con las actuales políticas educativas, que promueven desde los diferentes mecanismos de aseguramiento de la calidad y modelo de universidad de rango mundial, una mirada de la calidad centrandole importancia en la calidad del estudiante que ingresa (por eso, los mecanismos de selección) con la visión

que este incide en los resultados que se espera obtener. Estas políticas están influyendo en la percepción de calidad que tienen los miembros de la comunidad universitaria y desde dónde hacen sus valoraciones.

Esta mirada de la calidad, abre la discusión y la dirige hacia los siguientes interrogantes: ¿se quiere apostar hacia una educación inclusiva y equitativa?, ¿cómo valorar esta “calidad”? ¿qué define y quiénes la definen?, ¿cómo ingresar a la educación superior? y así mismo, ¿qué marca el fin u objeto de la educación? Esta situación debe interpelar a las IES a distancia, a preguntarse si su apuesta educativa, está en función de unas bases misionales que promueven el desarrollo de la justicia social y si como medio para lograrlo se apoya en la naturaleza y metodología de la educación a distancia, o si su apuesta está en los resultados y promesas de valor, en función con el sector comercial y laboral.

La aceptación social en cuanto, el acceso a la ES se conciba de élite, de unos pocos y un asunto de meritocracia, es un fenómeno adaptativo a la concepción economicista de la calidad.

El concepto de calidad en la educación, como idea de satisfacción o el ideal de algo, se ha posicionado bastante bien en la cotidianidad de las personas; ello, resultado de varios mecanismos que lo han facilitado como, la norma, la publicidad, el mismo sistema educativo y las interacciones entre las personas, etc. Impactando de tal manera, que ha llevado a mirar, los procesos de selección como condición de buena calidad; tomando validez que se identifiquen a los mejores estudiantes como candidatos elegidos para el acceso a la ES. La educación superior convertida en un premio o mérito, solo se entrega a unos pocos o, también, una buena selección al inicio es un buen indicador de lograr los mejores resultados de aprendizaje, asegurando un buen puntaje en las pruebas de salida que aportan a la imagen de la institución.

Una evidencia de la aceptación social que tiene la concepción economicista de la calidad en la educación, se puede ver en la percepción de los estudiantes de cuatro IES, quienes en un porcentaje significativo (superior al 60%) exponen estar muy de acuerdo con: generar procesos de selección para identificar los mejores estudiantes y éstos sean los que ingresen a la ES; los estudiantes con mejores resultados en las pruebas de ingreso sean los que tengan prioridad para el acceso a becas y apoyos económico; y dar prioridad de ingreso a las personas en edades entre los 17 a los 21 años, dado su potencial productivo. Respuestas de estudiantes, que por lo general están en el rango de edad de los 25 a 35 años; pertenecen a un estrato socioeconómico bajo; son personas que, al momento de terminar su ciclo de educación secundaria o bachiller, no tuvieron en ese momento la oportunidad para continuar su proceso en la educación superior. Este fenómeno de incongruencia o disonancia cognoscitiva (Festinger, 1975) entre lo que piensan y lo que viven estos estudiantes, se puede comprender cómo un efecto que vive toda persona por un proceso adaptativo y de modelamiento social.

Las utilidades y satisfacciones obtenidas son importantes al valorar el impacto social que genera la Educación Superior.

La comunidad universitaria presenta afinidad en cuanto estar acuerdo con afirmaciones que valoran la calidad desde un enfoque de educación que fomenta la transformación personal del estudiante y el desarrollo social, afirmaciones que definen una calidad de la ES desde el principio de equidad; pero también se encuentra que la misma comunidad universitaria, presenta una tendencia especial al estar de acuerdo en valorar el impacto social de la ES desde: los puntajes obtenidos por el estudiante en los exámenes de evaluación de Estado, en satisfacer las exceptivas de formación del sector empresarial, en el salario a devengar y, en que una IES consiga la eficiencia en su gestión y obtenga los mejores resultados al menor costo; criterios modelados desde un enfoque economicista de la calidad en la educación. Lo anterior muestra como el resultado de la educación superior en varias de las personas adquiere valor en función a la utilidad o satisfacción obtenida a nivel personal y no desde un criterio de impacto que genere un cambio social.

El juicio sobre la calidad en la ES a distancia, puede verse afectado por factores: personales, experienciales, normativos y contextuales.

Al comparar la percepción que los miembros de la comunidad universitaria tienen en relación a la calidad con equidad, se evidencia, que puntúan con una leve diferencia en sus respuestas y estadísticamente nos muestran medias homogéneas, sobre lo que “se espera/percepción individual” y “cómo se vive/importancia IES”; también se presenta, que al igual que sube o baja la percepción individual sucede lo mismo con la percepción de la importancia o como se vive en la IES. El fenómeno se pueda identificar como “tendencia semejante”, término acuñado por Bruner (2002) para decir que se presenta una tendencia a mantener constante un atributo mientras se contrasta con otro.

La explicación de esta semejanza de las curvas obtenidas “tendencia semejante”, está relacionada, con que el origen de la valoración parte de la misma persona, esto es, del criterio subjetivo del encuestado, en palabras de Grönroos (1994) donde el juicio valorativo del “consumidor” es el que predomina en la respuesta. Por tanto, se puede decir, que todo juicio acerca de la calidad, está cargado de subjetividad, y éste, guarda relación con referentes internos de la persona (representaciones cognitivas, construcciones personales, la expectativa o experiencia como usuario) y con referentes externos (normatividad, expectativa colectiva o representaciones colectivas de lo que se concibe como debería ser una educación superior de calidad, es decir valoración de excelencia del producto). Así, que el juicio sobre la calidad o no de una IES que exprese una persona, se debe leer como una valoración subjetiva, permeada también por un contexto y momento histórico en el que se expresa.

Lo anterior, supone que el concepto o valoración sobre la calidad debe tomarse como dinámico, que se adapta constantemente a las necesidades y transformaciones de la sociedad; como también, es social e histórico, se construye desde las dinámicas de

interacción entre los sujetos en un tiempo específico y desde un espacio particular; en esa medida, la calidad no es una sola, es multidimensional.

Modelo de ecuaciones estructurales, técnica estadística que demuestra adaptabilidad y eficacia al momento de validar instrumentos de medición y determinar relación entre variables.

La matriz para valorar la calidad de la educación superior a distancia desde un enfoque de equidad parte de la construcción de un modelo, soportado teóricamente y validado estadísticamente. Teóricamente, el modelo se concibe desde la mirada de una educación donde el centro de su actuar es el estudiante y su transformación. Entendiendo que esta persona llegará a generar impactos favorables en su comunidad y, por tanto, en el desarrollo social.

La calidad de la educación desde un enfoque de equidad no se piensa o se mide como un resultado o promesa de valor, sino que se valora como un proceso de transformación donde interviene, el estudiante, la institución y la sociedad; en su interacción hay incidencia de varios factores y acciones que aportan sentido al proceso educativo, esas acciones en el modelo se le ha identificado como dimensiones: acceso a la educación superior, progreso de aprendizaje, resultado de aprendizaje e impacto social; todas en interacción y correlacionadas entre ellas.

El resultado de la aplicación y validación del modelo, un grupo de 4 dimensiones y 15 criterios de calidad desde los cuales se pretende dar valor a aquellos aspectos diferenciales de un modelo de educación con enfoque humanista y equitativo y, también da valor a los aportes de la educación a distancia. La aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales para validar la matriz, es una técnica aplicada anteriormente en otras investigaciones para el análisis de la calidad y, en este caso, al igual que en otros, demostró adaptabilidad y eficacia en validar el instrumento, determinar relación entre variables y posibilitar la identificación de las variables que mejor se ajustan con el modelo teórico.

El modelo, finalmente, es una sencilla matriz, instrumento que permite orientar la valoración de la calidad de las instituciones o programas en modalidad a distancia, identificando unos puntos claves desde donde las IES centren su atención, en la tarea de revisarse continuamente y ajustar sus procesos en favor de la mejora para ser coherente en su propósito de educar.

Finalmente, el principio de equidad en la educación superior se abre camino y aporta nuevos elementos a la discusión de la calidad y sus mecanismos de aseguramiento.

Tanto los estudios sobre la calidad en la educación superior como los que se ocupan de los modelos de evaluación y acreditación, permiten comprender dos realidades:

1. La reflexión alrededor de la calidad de la educación en general y de la educación superior a distancia y su medición, son reflexiones de discusión abierta reflejada en las diferentes posturas que suscitan los mecanismos de aseguramiento referidas al enfoque de educación, al modelo de desarrollo que se promueve y a las expectativas que generan en la sociedad. Lo cierto, es que la calidad validada desde un enfoque economicista, medirá cantidad de productos, por lo que la efectividad de dicha educación superior será validada desde la promesa de valor esperada.
2. La segunda realidad, muestra la tendencia de la evaluación y medición de la calidad desde un modelo que se homogeniza y que promueve la llamada universidad de rango mundial; es una de las estrategias del sistema capitalista global, que pretende que la educación esté en favor de un desarrollo económico deseado.

Ambas realidades, distan de un modelo de educación concebido para la transformación personal y social, desde el que la calidad se valore por la manera como favorece en las sociedades un desarrollo social sostenible.

La Declaración de Incheon para una educación 2030, “inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (2015), así como las nuevas políticas educativas que de ella se derivan, aportan en este contexto una mirada esperanzadora, en tanto incorporan un enfoque alternativo al modelo economicista. La equidad como principio para una educación de calidad, posibilita:

- Un modelo integral y procesual, donde el actuar de la educación se centra en formar a un estudiante, con capacidad de asumirse como sujeto-agente, empoderado de su bienestar y consciente de la necesidad de aportar al cambio social. De esta manera, la calidad de la educación, estará dada por los mecanismos y acciones con que una IES posibilite el desarrollo de las capacidades en las personas, para que aprovechen las oportunidades y hagan uso de ellas en favor de su propio bienestar y del bienestar de sus comunidades, para la transformación social.
- La equidad en la educación será entendida como toda política o acción que favorezca a quienes más ayuda necesitan; la educación al ser inclusiva, valora las diferencias y particularidades de las personas, al concebirlas como sujetos de una historia y de unos contextos particulares. En esa medida, las IES también en su función de educar y favorecer el cambio social, deben presentarse con una identidad y unas funciones misionales específicas, orientadas al favorecimiento de las personas y a la generación del impacto en la sociedad.

La equidad reviste a la educación superior de diversidad, donde lo particular se abre camino para ser reconocido y valorado como un ejercicio de calidad. Las IES y en

especial, aquellas que promueven la educación a distancia, están llamadas a reafirmar su actuar en coherencia con su naturaleza inclusiva.

9. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

El trabajo investigativo realizado y los hallazgos obtenidos posibilitan un aporte a la reflexión y comprensión de la calidad de la educación superior a distancia desde un enfoque de equidad, que esté acorde con los actuales lineamientos y políticas para una educación 2030, “hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. También es necesario reconocer que este proceso tiene limitaciones en cuanto al alcance de la información recogida y de su interpretación; también es cierto, que los hallazgos y las mismas limitaciones, dan apertura y muestran la necesidad de dar continuidad con nuevas investigaciones sobre el mismo tema y temáticas afines a calidad, modelos de evaluación y aseguramiento en la educación superior y más específicamente en la educación a distancia y virtual.

Limitaciones a considerar

Dado el tipo y objeto de estudio de la investigación, la muestra seleccionada de tres países y en 4 IES, fue de tipo no probabilística, entendiéndose de acuerdo a Hernández-Sampieri & otros (2014), como “el subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación”. En esa medida, los datos recogidos en cada IES bajo este tipo de muestra, no permiten generalizar sus resultados a toda la población, comprendiéndose ésta como el país, ni generalizarlas a todas las IES a distancia. Esto significa que, desde los datos y el proceso realizado, se hizo solo una aproximación a la realidad investigada.

La propuesta de la matriz de evaluación de la calidad, construida desde una perspectiva de educación superior a distancia para la transformación personal y social, bajo el criterio de equidad, y desde la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales – SEM, muestra un sencillo instrumento, que permite valorar la calidad de las instituciones o programas en modalidad a distancia, identificando unos puntos claves desde los que las IES puedan hacer revisión continua y ajusten sus procesos en favor de las mejoras necesarias de modo que posibiliten coherencia íntegra en su propósito de educar.

La decisión de aplicar SEM para la propuesta de matriz, radica en que ésta técnica ha sido utilizados ampliamente para el análisis de la calidad del servicio en diversas entidades, demostrando su adaptabilidad y confiabilidad en la información, pero sobre todo, su elección estuvo dada porque para este ejercicio se necesitaba una herramienta que facilitará un marco estadístico adecuado para evaluar la validez y confiabilidad del grupo de criterios de calidad propuestos, así como consolidar un instrumento de medición como de análisis de resultados.

Es de mencionar, que esta técnica -SEM - posibilita evaluar, testear modelos teóricos y sobre todo estudiar las relaciones entre variables; no obstante, estos modelos

nunca prueban la causalidad entre ellas, (Kerlinger & Lee, 2002). Por esta razón, se debe reconocer que su valor en este proceso investigativo estuvo dado por el apoyo y la información obtenida, para especificar e identificar relaciones entre variables.

De igual modo es importante resaltar que el modelo presenta un ajuste óptimo, mas ello, solo prueba que esta matriz es uno de los modelos posibles para medir y evaluar la calidad de la educación superior desde la equidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12).
- Alianza de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia. (2013). *Lineamientos conceptuales y criterios de calidad de la modalidad de educación a distancia*. Obtenido de Acesad - Asociación colombiana de instituciones de educación superior con programas a distancia y virtual. : <http://www.acesad.org.co/Presentaciones/propuestapoliticapublica.pdf>
- Álvarez del Castillo, J. (2000). *Educación en Ingeniería Mecánica, una Visión de Futuro*. España: Departamento de Ingeniería Mecánica. Universitat Politècnica de Catalunya.
- ANECA. (2017). *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas 2016*. España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Apaza, M. (2007). *Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales*. Obtenido de Universidad Nacional de Cuyo: <https://bit.ly/2SHvezw>
- Aráuz, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66. Obtenido de <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/rce.v33i2.22216>
- Aristóteles. (2010). *Ética nicomaquea*. (E. (. Sinnott, Trad.) Argentina: Colihue.
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía*, 8(16).
- ARWU. (2018). *Academic Ranking of World Universities 2015*. Obtenido de Shanghairanking: <http://www.shanghairanking.com/es/Academic-Ranking-of-World-Universities-2015-Press-Release.html>
- Banco Mundial. (1999). *Informe del desarrollo mundial 1998: Conocimiento para el desarrollo*. Estados Unidos de America: Mundi-Prensa Libros, S.A., p.
- Bandrés, E. (1994). Amartya Sen. Inequality reexamined. *Revista de Economía Aplicada*, 6(II), 231-240.
- Barandiaran, M. (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. España: Universidad del País Vasco .
- Barandiaran, M. (2013). *El Concepto De Calidad En La Educación Superior, Una Estrategia De Apoyo Desde Las Universidades A La Generación De Desarrollo Humano*. Tesis Doctoral.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-195.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

- Barrére, M. (2012). *La acción positiva: análisis del concepto y propuesta de revisión. Jornada sobre "Políticas locales para la igualdad entre mujeres y hombres"*. España: Palacios de Congresos Europa.
- Barrére, M. Á. (2003). Igualdad y discriminación positiva: Un esbozo de análisis teórico-conceptual. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*(9).
- Begné, P. (2011). Acción afirmativa: Una vía para reducir la desigualdad. *Ciencia Jurídica, 1*(1), 11-16.
- Blanco, F. (2001). Métodos apropiados de análisis estadístico subsiguientes al análisis de varianza (ANDEVA) . *Agronomía Costarricense, 25*(1), 53-59.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 43*(2), 1-15.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean .
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1*(1), 9-45.
- Borrero, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bossuyt, M. (2002). *Prevención de la discriminación. El concepto y la práctica de la acción afirmativa. Informe final presentado por el Sr. Marc Bossuyt, Relator Especial, de conformidad con la resolución 1998/5 de la Subcomisión*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Brazuelo, F., & Gallego, D. J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*(4), 99-128.
- Brennan, J., Goedegebuure, L., Westerheijden, D. F., & Weusthof, P. (1992). *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education*. Londres.: CNAA, CHEPS, HIS. .
- Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*(2), 70-83.
- Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*(2), 70-83.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Buchbinder, P. (s.f.). *La universidad: breve introducción a su evolución histórica*. Obtenido de Universidad Nacional del Litoral: http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf

- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*(50), 28-34.
- Burbano, D. C., & Burbano, C. L. (2012). Educación y sistema educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 1-5.
- Bürgi, J., & Peralta, M. (2011). El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 - 2008). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72-93.
- Butcher, N., & Hoosen, S. (2014). *A Guide to Quality in Post-traditional Online Higher Education*. Dallas TX: Academic Partnerships.
- Cabero, J. (2008). La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVIII*(2), 13-34.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8(15), 1-6.
- Callao, P. (2018). Formación Virtual: tendencias y aseguramiento de la calidad en Chile. . *Construcción colectiva de lineamientos para la Acreditación de Programas Virtuales y a Distancia, con una mirada prospectiva internacional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Campo, A. (2018). Objetivos de la convención / experiencias de UVD. *1ª Convención Latinoamericana de Rectores de Educación Superior a Distancia Y Virtual*. Bogotá: UNAD, IESALC, ACESAD, UDUAL.
- Carvajal, M. R. (2014). El enfoque de capacidad de Amartya Sen y sus limitaciones para la ciudadanía y la sociedad civil. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 16(31), 85-103.
- Cashin, W. (2003). Evaluating College and University teaching: reflections of a practitioner. *Higher education: Handbook of theory and research, XVIII*, 531-594.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Pearson Educación.
- CEAACES. (2014). *Resolución No.110-CEAACES-SO-13-2014 - Reglamento proceso de autoevaluación sistema de educación superior*. Obtenido de www.caces.gob.ec: https://www.caces.gob.ec/web/ceaaces/reglamentos/-/document_library/fo48WKdRXuZO/view_file/148956?_com_liferay_document_library_web_portlet_DLPortlet_INSTANCE_fo48WKdRXuZO_redirect=https%3A%2F%2Fwww.caces.gob.ec%2Fweb%2Fceaaces%2Freglamentos%2F-%2Fdocument
- CEAACES. (2015). *Modelo de evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Obtenido de USSG: <https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/Modelo-evaluacion-preliminar-universidades-escuelas-politecnicas2018.pdf>
- CEAACES. (2016). *Informe final de la evaluación de la carrera de Derecho*. Ecuador: CEAACES.
- CEAACES. (2017). *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras del Ecuador*. Quito: CEAACES.

- CEEACES. (2017). *modelo genérico modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y a distancia*. Ecuador: CEEACES .
- Celis-Giraldo, J. (2009). Las acciones afirmativas en la educación superior: El Caso de los Estados Unidos. *Revista de Estudios Sociales*(33), 106-117.
- CEPAL: UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe .
- CERD. (2009). *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2009). Recomendación General N° 32. Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. CERD/C/GC/32*. Nueva York: Naciones Unidas.
- CERD. (2009). *Recomendación General N° 32. Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. CERD/C/GC/32*. Nueva York: Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2009). Recomendación General N° 32. Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. CERD/C/GC/32.
- Cervantes, P., Bañuelos, M., Chávez, M., & Rocha, R. (2015). La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México . En Morocho, & Rama., *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe* (págs. 102-131). Ecuador: Virtual Educa; Universidad Técnica Particular De Loja.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- Chávez, F. J., & Olea, M. E. (2012). *La calidad en la educación superior a distancia: un debate recurrente pero aún sin consensos*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 563-565.
- CINDA. (2016). *Calidad de la formación universitaria*. Chile: Calidad de la formación universitaria.
- Claver, E., Molina, J. F., & Tarí, J. J. (2004). *Gestión de la calidad y gestión medioambiental: fundamentos, herramientas, normas ISO y relaciones* (3 ed.). España: Pirámide.
- CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación –CNA–.
- CNA. (2013). *Lineamientos Para La Acreditación De Programas De Pregrado* . Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- CNA. (2018). *Seminario: Construcción colectiva de Lineamientos para la Acreditación de Programas a Distancia y Virtuales, con una mirada prospectiva internacional*. Obtenido de CNA: <https://www.cna.gov.co/1741/article-369284.html>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2 ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Collao, P. (2018). Evaluación de la calidad de la educación virtual en Chile en el contexto del sistema de acreditación. *Construcción colectiva de Lineamientos para la Acreditación de Programas a Distancia y Virtuales, con una mirada prospectiva internacional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- CONEA-CEAACES. (2011). *Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación*. Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).
- Cookson, P. (2002). Acceso y equidad en la educación a distancia: Investigación, desarrollo y criterios de calidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 148 -169.
- Cortés, R., & Giacommeti, C. (2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Creswell, J. (2009). *Diseño de Investigación; Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto* (3 ed.). USA: Sage.
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Barcelona: Tesis Doctoral.
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis(1)*, 186-199.
- Dale, R. (2004). «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”». *Revista Educação e Sociedade*, 8, 423-460.
- de Barros, M. (2010). *El papel de las universidades brasileas en la formación de profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitar de Barcelona.
- De Barros, M. (2011). *Las universidades de Brasil y la formacion de profesores de espanol*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- Dendaluce, I. (2002). Ciencias sociales e investigación . En E. (. Ikaskuntza, *Euskal zientzia eta kultura, eta sare telematikoak* (págs. 1139-1158). España: Sociedad de Estudios Vascos, Eusko Ikaskuntza.
- Dendaluce, I. (2008). Metodologías de la investigación en Ciencias Sociales: Diez Palabras Clave. En F. Etxeberria, L. Sarasola, J. F. Lukas, J. Etxeberria, & A. (. Martxueta, *Convivencia, equidad, calidad* (págs. 211 –253). San Sebastián: Erein.
- Di Pasquale, E. A., & Gallo, M. E. (2002). El acuerdo general sobre el comercio de servicios: interrogantes acerca de su impacto sobre la universidad argentina. *Faces*, 8(15), 7-22.

- Dias, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, 25(88), 703- 725.
- Dias, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *La educación superior en el mundo*, 282-295.
- Dias, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 601-618.
- Díaz, R. A. (2017). *El principio de diferencia en la teoría de la justicia de John Rawls: Principales críticas y defensa*. . Bogotá: Universidad del Rosario.
- Díaz, V. (2017). *Universidad Neoliberal: Transformaciones En Sus Fines Relación entre los Planes Nacionales de Desarrollo de 1982 a 2010 y los posgrados en Colombia*. Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana.
- Díaz, Y., & Pons, R. C. (octubre de 2009). Conceptualización y modelización de la calidad de servicio percibida: Análisis crítico. *Contribuciones a la Economía*. Obtenido de <http://www.eumed.net/ce/2009b/>
- DRAE. (2018). *DRAE*. Obtenido de DRAE: <https://dle.rae.es/?id=b6TOjV2>
- Durango, G. (2016). Las acciones afirmativas como mecanismos reivindicadores de la paridad de género en la participación política inclusiva: Ecuador, Bolivia, Costa Rica y Colombia. *Revista de derecho, Universidad del Norte*(45), 137-168.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Paris: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile).
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*(10), 17-28.
- El Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá: El Congreso .
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2014). *Administración y Control de Calidad* (9 ed.). USA: Cengage Learning.
- Fernández, R., Martínez, Y., & Velasco, N. (2006). Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria. *Calidad en la educación*(25), 17-29.
- Fernández, T., Trevignani, V., & Silva, C. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe 2017*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. México: Instituto de Estudios Políticos.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J. E., Villaseñor, J. I., & Moreno, C. I. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 41-67.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fridman, M. (1983). *Libertad de elegir*. Barcelona: Ediciones Orbis.

- Fueyo, A., & Lorenzo, Y. (1998). *La mediación pedagógica y la interactividad en la construcción del conocimiento por medio del e-learning*. Obtenido de UNED: https://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teoria-practica-e-learnig/Mediacion_pedag.doc
- Fueyo, A., & Ocampo, J. (2006). *Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning*. UNED.
- Galvis, Á. H., & Pedraza, L. d. (2 de marzo de 2013). *Desafíos del E-learning y del B-learning en educación superior*. Obtenido de Universidad de Los Andes: https://conectate.uniandes.edu.co/images/pdf/desafios_conectate.pdf
- García, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, 4(18), 1-9.
- García, L. (1990). Objetivos y funciones de la educación a distancia. *Objetivos y funciones de la educación a distancia. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid, pp. 44-48.* (págs. 44-48). Madrid: UNED.
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 8-27.
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*(249), 255-271.
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Dialnet, LXIX*(249), 255-272.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad,disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad,disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20, 09-25.
- García, M., & García, L. (2014). Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *RIED*, 17(1), 201-230.
- Garvin, D. A. (1988.). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. USA: Free Press.
- Gento, S. (1998). El modelo europeo de calidad en una universidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(1), 39-62.
- Giménez, J., & Pérez, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Gómez, F. (2007). *Constitución Política de Colombia. Anotada* (24 ed.). Bogotá: Leyer.
- González, A. (2000). Precisiones conceptuales al principio de equidad. *Pensamiento Educativo*, 25, 15 - 29.
- Grönroos, C. (1994). *Marketing y gestión de servicios. La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Harvey, L. (1999). *Evaluating the evaluators*". *Opening keynote of the 5th Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in*

- Higher Education (INQAAHE)*. Santiago, Chile.: Centre for Research into Quality, University of Central England in Birmingham.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hernández, N. (28 de febrero de 2007). *Libertad e igualdad: Amartya Sen dialoga con Rawls*. Obtenido de Blog de Noé Hernández Cortez: <https://noehernandezcortez.wordpress.com/page/40/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill.
- Herron, R. (2010). *Superficially similar but fundamentally different: A comparative analysis of US and UK affirmative action*. USA: Durham University School of Law.
- Holm-Nielsen, L. B., Blom, A., & García, P. (2003). Cómo procurar las capacidades necesarias para la economía del conocimiento. El Banco Mundial en la educación terciaria de América Latina y El Caribe. *Banco Mundial En Breve*(19), 1-4.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of -business Reserch Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía Teórico-Práctica sobre Construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- IBGE. (2016). *Países*. Obtenido de IBGE.org: <https://paises.ibge.gov.br>
- Ilumno. (2018). *Soluciones integrales para la educación superior*. Obtenido de Ilumno : <https://ilumno.com/es>
- Jamil, S. (2015). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Colombia: Banco Mundial.
- Jaramillo, R. (2015). *La calidad de la educación: Los léxicos de la deshumanización*. Bogotá : Colección Primeros pasos Ediciones desde abajo.
- Jaspers, K. (1959). *La idea de la universidad*. (S. M. García, Trad.) Buenos Aires.
- Jung, I., & Latchem, C. (2012). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning*. New York: Routledge.
- Ki-moon, B. (2014). El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta . Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015. *Asamblea General Naciones Unidas(A/69/700)*, Naciones Unidas.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: a concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759.
- Knight, J. (2004). ¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (2)(130), 49-63.
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del conocimiento". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(683).

- Lago, D., Gamoba, A., & Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Sber ciencia y libertad*, 157 -169.
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R*. Obtenido de Universidad de Granada: <https://bit.ly/2Xa0l6f>
- Lascurain, M., & López, J. A. (2013). Retos y oportunidades de la globalización económica. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 9(17), 9-34.
- Leal, J. A. (2012). La inclusión social educativa en el marco de la modalidad de educación abierta y a distancia. El caso de la UNAD de Colombia. En J. Domínguez, C. Rama, & J. R. Rodríguez, *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia* (págs. 103-122). Chimbote, Perú: ULADECH Católica.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2016). *Guía para constuir estados del arte*. Bogotá: ICONK.
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Campinas*, 13(2), 267-291.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona.España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lugo, A. (2012). *La calidad de la educación superior en Colombia en el nuevo orden mundial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Liotard, J.-F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (M. A. Rato, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marcelo, C. (1998). Calidad y eficiencia de los profesores. *Una educación con calidad y equidad : Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica*, , 429-458.
- Marciniak, R., & Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97 .
- MEN. (2010). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Obtenido de Ministerio de Educación Superior: <http://mineduacion.gov.co/1621/article-235585.html>
- MEN. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá: Diario Oficial. Año CL. N. 49523.
- MEN. (24 de mayo de 2016). *"Ser Pilo Paga, Un programa para soñar": Gina Parody*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357108.html>
- MEN. (2018). *Referentes de calidad*. Obtenido de Mineduación: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html?_noredirect=1

- MEN. (2018). *Referentes de calidad. Una propuesta para la evolución del sistema de aseguramiento de la calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mill, J. S. (2001). *Sobre la libertad*. España : Alianza Editorial.
- Milton, M. (2015). Tendencias de la Educación Superior en América latina: Retos para la universidad de la Salle. *Revista Universidad de la Salle* (66).
- Montanero, J., & Minuesa, C. (2018). *Estadística básica para Ciencias de la Salud*. Cáceres. España: Universidad de Extremadura.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.
- Moratalla, A. D. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: Imprenta SM.
- Moreno, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 7(6), 19-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800603>
- Morocho, M. (2016). Evaluación de la Educación Superior a distancia. En ANECA, *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas 2016* (págs. 98-100). España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Morse, J., & Richards, L. (2002). *Read me first. For a users cuide to qualitative methods*. Londres: Sage Publications.
- Muñoz-Repiso, M., & Murillo, F. (2010). Un Balance Provisional Sobre La Calidad En Educación. Eficacia Escolar Y Mejora De La Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Muriel, R., & Dias, J. (2015). Os processos de avaliação no Brasil: o que foi proposto e o que ocorre de fato. *Revista Eletrônica De Jornalismo Científico*.
- Nagel, T. (1981). A defense of affirmative action. *Philosophy & Public Policy*, 1(4), 6-9.
- Nagel, T. (2003). John Rawls and Affirmative Action. *The Journal of Blacks in Higher Education*(39), 82-84.
- Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en europa occidental (1986–1988). *Universidad Futura*, 2(5), 4-16.
- Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*(12), 261-275.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2017). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- OCDE. (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Ordorika, I. (2013). Sistema de información para la evaluación de la educación superior en México. *Revista de Educación Superior*(171), 1-4.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Palacios, W. D. (2013). *La calidad de la educación superior en perspectiva comparada: Propuesta de un modelo de autoevaluación dentro del sistema de garantía interna de calidad de las universidades*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pardo, A., Ruiz, M., & San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en Ciencias sociales. (vol. 1)*. España: Síntesis.
- Peña, D. (1997). La mejora de la calidad en la educación: Reflexiones y experiencias. *Documento de Trabajo*(97-09), 1-17.
- Peppler-Barry, U., & Fiske, E. B. (26-28 de abril de 2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal*. Obtenido de UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Peppler-Barry, U., & Fiske, E. B. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Francia: UNESCO.
- Pereira, C. A., Machado, M. d., & Ferraz, J. F. (2016). *Modelos e Sistemas de Acreditação e Avaliação no Ensino Superior: abordagem sistêmica e sui generis no Brasil*. Obtenido de aforges.org: <https://bit.ly/2GsKHxF>
- Perellon, J. F. (2005). Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior. *Papers*(76), 47-65.
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación del Artículo Metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*(5), 52 - 66.
- Pérez, J. A. (2003). Reflexiones sobre la gestión de la calidad en la educación superior y la enseñanza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(11).
- Pérez, Y. O. (2018). *Los rankings y la calidad de las instituciones de educación superior*. Obtenido de Universidad.edu.co: <https://www.universidad.edu.co/los-rankings-y-la-calidad-de-las-instituciones-de-educacion-superior/>
- Rama, C. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI: Desautonomización, desgratuitarización, desnacionalización, despresencialización*. (Vol. 1). Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Rama, C. (2017). MOCCs y globouniversidades: nuevas universidades y nueva división internacional del trabajo académico. *Tercer Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia: "La inserción prospectiva de la Universidad en la sociedad global"*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD).

- Ramírez, V., & Castillo, M. (1985). Estudio de las zonas de rechazo del análisis de varianza y algunas pruebas de comparaciones múltiples, para el caso de tres medias. *Agrociencia*, 65-78.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *La justicia como equidad: política, no metafísica*. "Liberalismo, comunitarismo y democracia". Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2002). Justicia como equidad. *Revista Española de Control Externo*, 129-158.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. España: Paidós Ibérica.
- Rawls, J. (2008). *La justicia como equidad: Una reformulación*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Reynolds, J., & Gaspari, K. C. (1986). Análisis de costo efectividad. *Serie Monografías*(2).
- RIACES. (2015). *Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Obtenido de Riaces.org: <http://www.riaces.org/v1/index.php>
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, J. (2017). Tratamiento preferencial e igualdad: el concepto de Acción afirmativa. En R. & González, *Para discutir la acción afirmativa* (págs. 23-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Rojas, S. P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. *Revista Studiositas*, 5–25.
- Ropa, M. B. (2014). Administración de la calidad en los servicios educativos. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 67-73.
- Ruegg, W. (2004). *A HISTORY OF THE UNIVERSITY IN EUROPE. Vol. III*. New York: Cambridge University Press.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34 - 56.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES. *Papeles del Psicólogo*, vol.31, núm. 1, enero-abril, 34 - 56.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Salazar, R., & Melo. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Colombia: ACESAD.
- Salazar, R., & Melo. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Colombia: ACESAD.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Colombia: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.

- Samacá, G. D., & Acevedo, Á. (2011). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia. *Memorias (on Line)*(15).
- Santamaría, M. (2012). E-xcellence. la propuesta de la asociación europea de universidades a distancia (eadtu) para el aseguramiento y la mejora de la calidad en la formación en línea. *CNA. Construcción colectiva de Lineamientos para la Acreditación de Programas Virtuales y a Distancia, con una mirada prospectiva internacional*. Bogotá: Consejo nacional de Acreditación.
- Santos, B. d. (2007). *La Universidad en el siglo xxi*. Plural editores.
- Sen, A. (22 de mayo de 1979). ¿Igualdad de qué? *The Tanner lectures on human values*, 1-8.
- Sen, A. (1979). Equality of What? *The Tanner Lecture, Stanford Univ.*, 195- 220.
- Sen, A. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades . En M. C. Nussbaum, & A. (. Sen, *La calidad de vida* (págs. 27-53). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1998). *Capacidad y bienestar*. "La calidad de vida". México: 1998.
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 73-100.
- Silas, J. C. (2014). Calidad y acreditación en la educación superior: Realidades y retos para américa latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-20.
- Silveira, Y., Cabeza, D., & Fernández, V. (2014). Benchmarking en la gestión de procesos universitarios: experiencia en universidades cubanas. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-62.
- Silveira, Y., Cabeza, D., & Fernández, V. (2015). Benchmarking en la gestión de procesos universitarios: experiencia en universidades cubanas. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69(3), 43-62.
- Sottoli, S. (2000). La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*(68), 3-22.
- Sowell, T. (2005). *Affirmative action around the world: An empirical study*. Connecticut: Yale University Press.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency COEFFICIENT ALPHA STREINER. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Tierney, W. (1997). The Parameters of Affirmative Action: Equity and Excellence in the Academy. *Review of Educational Research*, 67(2), 165-196.
- Toala, G. M. (2017). La gestión de la calidad universitaria en las carreras de administración, fuente de desarrollo en la educación superior. *Dom. Cien.*, 3(3), 3-23.
- Tomas, M., Feixas, M., & Ruiz, M. B. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *Revista de docencia Universitaria* , 13(3), 33-54.
- Tomàs, M., Feixas, M., Bernabeu-Tamayo, M. D., & Ruiz, J. M. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 33-54.

- Tünnemann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.
- Tünnemann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. *Avaliação, Campinas*, 13(2), 313-336.
- Ullman, J. B., & Bentler, M. P. (2003). *Structural equation modeling*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2012). Structural equation modeling. En I. B. Weiner, *Handbook of Psychology* (2 ed., Vol. 2, págs. 661-690). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- UN. (2002). *Prevención de la discriminación*. USA: COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS SubComisión de Promoción y Protección de Derechos humanos.
- Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta Latinoamericana*(7), 1-38.
- UNESCO. (5-9 de marzo de 1990). *Conferencia Mundial sobre Educación. Satisfacción de las Necesidades Básicas*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2004). *Educación Superiore en una sociedad mundializada*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO. (2005). *Actas de la Conferencia General, 33a reunión*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (29-30 de marzo de 2007). *PRELAC II. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159984>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos (EPT)*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Obtenido de UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*(46), 63-80. Obtenido de http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Sen-capacidad_y_bienestar.htm
- Usher, A., & Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Calidad en la educación*(25), 33-53.
- UTPL. (2018). *Rendición de cuentas*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Vargas, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Revista Educación*, 26(2), 245-254.
- Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*(60).
- Vélez, G. A., & Jaramillo, R. (2011). *Evaluación y calidad en la universidad. Metáforas y perspectivas*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vianney, J., & Lupion, P. (2010). La educación a distancia en Brasil. En C. Rama, & J. Pardo, *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica* (págs. 23-54). España: Instituto Tecnológico Virtual de Educación SL.
- Viceministerio de Educación Superior. (2018). *Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Bogotá: MEN.
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Reno: Brooks/Cole Pub. Co.
- Williams, K. (2006). En pos de una defensa preactiva de la acción afirmativa: derribando mitos y reformulando el debate. En P. Díaz-Romero, *Caminos para la inclusión en la educación superior* (págs. 41-59). Perú: Fundación equitas y organización de Estados Iberoamericanos. .
- Yépez, M. (2007). Fundamentación de una teoría de la pena a partir de la justicia como equidad y del debate sobre el neocontractualismo. *Revista de derecho*(8), 71-85.
- Zerda, Á., & Manrique, D. (3 de abril de 2019). *"La educación virtual es la única educación que realmente se constituye en un bien público"*. Obtenido de UN Periódico digital: <http://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/la-educacion-virtual-es-la-unica-educacion-que-realmente-se-constituye-en-un-bien-publico/>

Zevallos & Muñiz, M. A. (2008). Tutoría universitaria. *Sistémica: Revista especializada de la Facultad de Ingeniería, Nutrición y Administración*(7), 57-67.

ANEXOS

Anexo A. Encuesta

LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: CALIDAD CON EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Esta encuesta es parte de un proceso de investigación doctoral, que tiene por objeto, conocer la percepción de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y equipo directivo) respecto a la calidad y la equidad en la educación superior a distancia.

Consentimiento informado.

Su participación en este proceso investigativo (completando la encuesta) es de carácter solidario, anónimo y no implica ningún tipo de retribución económica. Sus aportes y opiniones contribuirán al desarrollo de la ciencia y el conocimiento social sobre la calidad y la equidad en la educación superior - ES, con el ánimo de aportar al mejoramiento de ésta.

Si en el diligenciamiento de la encuesta, estima pertinente no seguir con su participación en este proceso de aportar información para esta investigación, usted sin ningún problema aplica el derecho de abandonar la encuesta.

Si está de acuerdo, de clic en la palabra siguiente para acceder a las afirmaciones.

INSTRUCCIONES PARA SU ADMINISTRACIÓN.

- Inicie completando sus datos generales
- Lea con detalle cada afirmación y señale con una «X» la opción que corresponda para cada caso. Cada una de las afirmaciones del cuestionario describe algunos criterios de calidad en la educación superior.
- Seleccione en la columna MI PERCEPCIÓN, el valor que le asigne a la afirmación.
- Seleccione en la columna IMPORTANCIA DE LA IES el valor que le asigne a la afirmación, según el grado de valoración que usted cree, que su universidad le da a esta afirmación.

En esta encuesta se utilizará dos escalas de valoración numérica. Para la columna 1, que indaga sobre su percepción acerca de la calidad con equidad en la educación a distancia se usará:

- (1) Totalmente en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Totalmente de acuerdo

Para la columna 2, que indaga sobre la importancia que da su universidad a la calidad con equidad en la educación a distancia, se utilizará la siguiente escala numérica:

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Medianamente
- (4) Bastante
- (5) Totalmente

Datos Generales

1. *Género:* Masculino
Femenino

2. *Rango de edad*

- Menos de 18 años
- 18 a 25 años
- 26 a 35 años
- 36 a 45 años
- 46 a 55 años
- Más de 56 años

3. Pertenece a una de estas universidades:

- UNAD- Colombia
- UTPL – Ecuador
- CEUCLAR – Brasil
- Uniclaletiana – Colombia

4. Su rol en la Institución:

- Estudiante
- Docente
- Miembro del equipo directivo
- Experto en EAD

5. Área de conocimiento a la que corresponde su formación:

- Ciencias de la Educación
- Ciencias Sociales y humanas
- Administrativas, económicas, contables y afines

- Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines
- Agronomía, veterinaria y afines
- Ciencias de la salud
- Matemáticas y ciencias naturales

IES: Institución de educación Superior

ES: Educación Superior.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 31 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas en las que el conocimiento producido haya sido utilizado por actores de la comunidad con los que interactúa la IES. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32 | Dar cuenta de proyectos/iniciativas que aportan a la organización de las comunidades con el fin de eliminar la desigualdad y la exclusión social. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Si es docente o del equipo Administrativo de su Institución o experto en EAD, responda las siguientes preguntas:

| | Pregunta | Si | NO | No conoce |
|-----|---|-----------|-----------|------------------|
| 33 | En su país existe un modelo de evaluación que regule y acredite la calidad para los programas en modalidad a distancia. | | | |
| 34 | El modelo vigente de evaluación y acreditación de la calidad en su país, está estructurado con criterios e indicadores de calidad que permite valorar los procesos específicos de la educación a distancia? | | | |
| 35 | En su país, cuando se discuten las políticas educativas, se diferencian los modelos de evaluación y acreditación, para programas presenciales y los de a distancia | | | |
| 36 | ¿Cree necesario que en su país deba existir un modelo de aseguramiento y acreditación específico para la EAD? | | | |
| 37 | Justifique el porqué de su respuesta en la anterior pregunta. (ítem 36) | | | |
| 38. | ¿Cree necesario que los modelos de aseguramiento y acreditación de la calidad para la EAD valoren en sus indicadores de medición las políticas y acciones en favor de la equidad? | | | |

Anexo B. Consentimiento informado - Participación de Instituciones

El objetivo de esta ficha de consentimiento es facilitar a la persona participante en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

TÍTULO: Calidad de la educación superior a distancia. *Una mirada desde la equidad*

INVESTIGADOR: El estudio es planteado por Adriana Mora Botina, alumna del Doctorado Educación: Escuela. Lengua y sociedad de la UPV/EHU (curso 2015-2018)

TELÉFONO Y EMAIL ASOCIADOS A LA INVESTIGACIÓN

Ante cualquier duda puede contactar: Adriana Mora Botina ~~3116058222~~. Email: ammobo@yahoo.com

INTRODUCCIÓN:

Usted ha sido invitado a participar de manera voluntaria en este estudio de investigación doctoral. Antes de decidir participar y diligenciar la encuesta, se recomienda leer este documento consentimiento cuidadosamente. Haga las preguntas que usted considere necesario.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

Identificar el grado de percepción y valoración que tienen los estudiantes, docentes y equipo de directivos de la comunidad universitaria acerca de la calidad en la educación superior, aplicando una encuesta diseñada desde la perspectiva de la equidad en un proceso educativo, en articulación con cinco factores para la medición de la calidad considerados para la Educación a Distancia – EAD.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:

El estudio es completamente voluntario y anónimo. Entre los criterios de elegibilidad de los participantes se requiere que sean estudiantes o docentes o directivos de una institución de educación superior en modalidad a distancia. Los participantes pertenecen a (4) universidades: UTPL (Ecuador), Claretiano (Brasil), UNAD y Uniclaretiana (Colombia).

PROCEDIMIENTOS:

La investigación contempla el diligenciamiento de una encuesta, la cual se accede de manera digital. La investigación está dirigida a identificar los conceptos de calidad con los que simpatizan los estudiantes, docentes y directivos. Este instrumento está compuesto por 31 afirmaciones, que están organizadas en cuatro (4) bloques desde las perspectivas de la equidad (Acceso a la ES, Progreso de aprendizaje, Resultado de aprendizaje e Impacto social) en un proceso educativo, en articulación con algunos factores (Estudiantes,

docentes, Organización y Gestión, Sector externo, procesos académicos y Medios y Mediaciones) para la medición de la calidad considerados para la EAD.

BENEFICIOS:

Participar de este proceso de investigación no implica ninguna retribución en términos económicos o de otra índole. Su participación es solidaria, con el ánimo de fortalecer el desarrollo de la ciencia y el conocimiento social y permita hacer aportes para la comprensión de la calidad y la equidad en la educación superior.

**PRIVACIDAD Y
CONFIDENCIALIDAD:**

La información que se recoja será confidencial. Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada. Es más, en el formulario no se hará solicitud de datos personales que identifiquen a la persona que lo diligencie. Solo se identificará a su Institución y su rol en ella.

Es posible que en el futuro los resultados de esta investigación puedan ser utilizados para otras investigaciones cuyos objetivos y propósitos no aparecen especificados en el formato de consentimiento que usted firmará. Si esto llega a suceder, toda su información será entregada de manera codificada para garantizar la identidad de la Institución y de las personas que diligencien este formato.

Si está conforme con la invitación a que su IES participe en este estudio, agradecemos nos posibilite una carta aval.

Nombre del investigador
C.C.