

LA ACREDITACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
PRESENCIAL Y A DISTANCIA  
EN ESTADOS UNIDOS Y MÉXICO

Dr. Víctor Andrés Korniejczuk

Universidad de Montemorelos

México

## TABLA DE CONTENIDO

### Capítulo

I.	CARACTERIZACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EE. UU. Y MÉXICO .....	1
	Organismos de acreditación .....	1
	En los Estados Unidos .....	1
	Tipos de acreditadores .....	2
	Procedimientos de acreditación .....	3
	En México .....	3
	Criterios generales de acreditación en Estados Unidos .....	4
	Acreditación inicial .....	4
	Creación de un nuevo modelos de acreditación .....	5
	El contexto cambiante de la acreditación institucional ..	5
	Principios para el rediseño de los procesos de acreditación de la WASC .....	6
	Valores clave .....	7
	El nuevo marco de acreditación .....	8
	Desarrollo de una nueva postura en las relaciones con las instituciones .....	8
	Enfoque sobre la efectividad educativa .....	8
	Criterios generales de acreditación en México .....	9
	Criterios utilizados por CONACYT .....	9
	Criterios utilizados por FIMPES .....	10
	Criterios de acreditación para la educación a distancia .....	11
	En los Estados Unidos .....	11
	En México .....	13
II.	LOS DESAFÍOS ACADÉMICOS Y POLÍTICOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA .....	14
	Educación a distancia, valores académicos, calidad y acreditación regional .....	14
	El conjunto de valores académicos de la acreditación regional .....	14
	La educación a distancia y los valores académicos tradicionales .....	15

Autonomía institucional . . . . .	16
Gobierno colegiado y compartido . . . . .	17
Autoridad intelectual y académica de los docentes . . . . .	17
Grado académico . . . . .	17
La educación general . . . . .	18
Educación <i>in situ</i> y comunidad de aprendizaje . . . . .	18
Estrategias de transición y estándares de acreditación . . . . .	19
Autonomía institucional . . . . .	20
Gobierno colegiado y compartido . . . . .	20
Autoridad intelectual y académica de los docentes . . . . .	20
Grado académico . . . . .	20
La educación general . . . . .	21
Educación <i>in situ</i> y comunidad de aprendizaje . . . . .	21
Capacidad y consecuencias . . . . .	21
El impacto de la educación a distancia en el nivel superior . . . . .	22
Instituciones que ofrecen títulos y educación a distancia . . . . .	22
Nuevos proveedores y educación a distancia . . . . .	23
Nuevas instituciones independientes que ofrece títulos en línea . . . . .	23
Consortios que ofrecen títulos en línea . . . . .	23
Consortios que no ofrecen títulos en línea . . . . .	24
Universidades corporativas . . . . .	24
Programas y cursos en línea . . . . .	24
Alianzas para ofrecer servicios y educación a distancia en línea . . . . .	24
Los desafíos de la educación a distancia en el nivel superior . . . . .	25
La educación a distancia y las políticas de autorregulación institucional en la educación superior . . . . .	27
Las responsabilidades de la comunidad acreditadora . . . . .	28
El trabajo académico . . . . .	28
Responsabilidad 1 . . . . .	28
Responsabilidad 2 . . . . .	29
Responsabilidad 3 . . . . .	29
La política de autorregulación institucional . . . . .	30
Responsabilidad 4 . . . . .	30
Responsabilidad 5 . . . . .	31
III. REVISIÓN DE LA LITERATURA RECIENTE . . . . .	33
IV. NORMATIVA Y ASPECTOS LEGALES . . . . .	38
Visión panorámica de <i>Las Mejores Prácticas</i> . . . . .	39
<i>Las Mejores Prácticas</i> y los protocolos . . . . .	40
1. Contexto y compromiso institucional . . . . .	40

2. Currículum y enseñanza .....	41
3. Apoyo al cuerpo docente .....	43
4. Apoyo al estudiante .....	44
5. Evaluación .....	45
CONCLUSIONES .....	47
REFERENCIAS .....	49

## **PRESENTACIÓN**

El presente trabajo es fruto de una investigación documental, en formato de Tesis de Especialización en el marco de los programas de la Universidad de Murcia, que surgió en respuesta a varios interrogantes planteados por los desafíos que la educación superior a distancia plantea a los postulados y a la práctica de la acreditación.

Por razones de interés más bien geográfico, el autor centró su análisis en la realidad de la acreditación de la educación superior en México y en los Estados Unidos de Norteamérica.

La presentación incluye un estudio de la organización y prácticas de acreditación en los países mencionados, así como una descripción de los desafíos académicos y políticos más importantes que genera el desarrollo casi precipitado de la educación superior a distancia en el ámbito de la acreditación y de las respuestas que los organismos y entidades de acreditación están elaborando para hacerle frente.

El trabajo incluye una revisión de la literatura reciente y la presentación de materiales normativos y legales referidos a la temática planteada.

# CAPÍTULO I

## CARACTERIZACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EE.UU Y MÉXICO

En este capítulo se caracterizarán los procesos de acreditación de la educación superior en Estados Unidos de Norteamérica y en México.

### Organismos de acreditación

#### En los Estados Unidos

En Estados Unidos el reconocimiento de las organizaciones acreditadoras está a cargo del gobierno Federal, a través del U.S. Department of Education (USDE), y por una organización no gubernamental, denominada Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Para ser reconocida por USDE o por CHEA una organización acreditadora debe reunir los requisitos necesarios para asegurar que se trata de una entidad confiable en materia de calidad educativa. Un ejemplo de organización acreditadora reconocida por el U. S. Department of Education, que interesa particularmente a este estudio, es la Accrediting Commission of the Distance Education and Training Council (cf. Wonacott, 2001).

Los estándares de CHEA para reconocer a las organizaciones acreditadoras se basan principalmente en su capacidad para promover la calidad académica y el mejoramiento de la calidad. Requieren de las entidades acreditadoras que (a) promuevan la calidad académica, (b) demuestren responsabilidad, (c) estimulen el cambio intencional y el mejoramiento necesario, (d) utilicen procedimientos apropiados y honestos en la toma de decisiones y (e) evalúan continuamente sus prácticas de acreditación.

Para que los estudiantes de un programa o de una institución puedan gozar de ayuda federal, la USDE requiere como mínimo que las organizaciones acreditadoras mantengan ciertos criterios de evaluación de programas e instituciones en las siguientes áreas: (a) logros respecto del rendimiento de los estudiantes en relación con la misión, incluyendo cuando corresponda medidas en relación con porcentajes de alumnos que completan los cursos, exámenes estatales para obtener licencia en la profesión e índices de inserción laboral; (b) currículos; (c) plantel docente; (d) instalaciones y equipo; (e) capacidad fiscal

y administrativa apropiada para su escala de operaciones; (f) servicios de apoyo estudiantil; (g) prácticas de admisión y reclutamiento, calendario académico, catálogos, boletines, calificaciones y promoción; (h) medidas de longitud del programa y los objetivos del título o de las credenciales que se otorgan; (i) registro de las quejas estudiantiles recibidas y (j) registro de cumplimiento de las responsabilidades institucionales que figuran bajo el título IV (Ayuda estudiantil) de la Higher Education Act de 1965.

## Tipos de acreditadores

Hay básicamente dos tipos de organizaciones acreditadoras: (a) organizaciones que otorgan acreditación institucional, regional o nacional, que supervisan la institución completa, y (b) organizaciones que otorgan acreditación especializada y profesional, que supervisan programas específicos en áreas determinadas.

Las primeras supervisan instituciones públicas y privadas que ofrecen títulos de grado y de posgrado y que realizan investigación. Las segundas supervisan programas profesionales y especializados dentro de un rango de campos y disciplinas dentro de las instituciones, así como a instituciones que se dedican como único propósito a formar profesionales de una línea.

Las organizaciones acreditadoras regionales son las más antiguas en el país. Los Estados Unidos se dividen en seis regiones de acreditación: New England; los estados del medio, Centro-norte; Sur, Oeste y Noroeste. En esas regiones operan ocho comisiones acreditadoras. Cuatro regiones tienen una comisión acreditadora cada una. La asociación de escuelas y colegios de la región de New England tiene una comisión para instituciones de educación superior y otra para Instituciones técnicas y de formación vocacional. La del Oeste tiene una comisión para la acreditación de colegios comunitarios y de carreras cortas y otra para colegios mayores y universidades.

La autoridad de los concilios y las comisiones de acreditación nacional no están confinadas a una región particular, sino que más bien cubren la acreditación de instituciones de un determinado tipo a lo ancho de todo el país. Es el caso de comisiones que acreditan, por ejemplo, a instituciones de educación para la salud o a instituciones confesionales. Estas organizaciones acreditadoras nacionales generalmente acreditan instituciones como un todo, antes que determinados programas o facultades. A los fines de este estudio, cabe citar como ejemplo la Distance Education and Training Council Accrediting Commission, organismo estadounidense que se considera líder global en acreditación en educación a distancia. No tiene relativamente muchas instituciones acreditadas —sólo 54—, pero es la que cuenta con un mayor número de estudiantes matriculados en instituciones por ella acreditadas: 2,500,000 estudiantes (cf CHEA, 2001, p. 9).

Los organismos de acreditación profesional o especializadas, como su nombre lo indica, acreditan títulos y certificaciones otorgadas por programas en determinadas disciplinas o áreas. El número de organizaciones especializadas ha crecido en los Estados Unidos, en la medida en que las instituciones de educación superior comenzaron a ofrecer un creciente número y variedad de programas profesionales.

Como puede verse, la mayoría de las universidades y un buen número de colegios tienen que someterse simultáneamente a diferentes acreditaciones: acreditación regional o nacional, para la institución como un todo y acreditación especializada para una o más líneas profesionales que pueda ofrecer.

Los estándares de acreditación especializada frecuentemente están ligados a los requerimientos para la licencia profesional de sus egresados. En muchos estados, los sujetos que quieren acceder al mercado laboral en ciertas profesiones (por ejemplo

derecho o arquitectura) deben tomar exámenes profesionales para obtener su licencia; los estados también suelen requerir que los exámenes profesionales sean tomados únicamente por graduados de una institución acreditada que ofrezca un título o certificado en la profesión.

### Procedimientos de acreditación

Todos los organismos reconocidos como acreditadores siguen procedimientos que los llevan a través de diferentes pasos de revisión, documentación y análisis. Dependiendo de los resultados de la revisión, los acreditadores pueden requerir informes subsiguientes. Los ciclos de revisión varían. Algunos organismos acreditadores requieren una revisión periódica cada tres años, mientras otras pueden requerir una cada cinco años. Algunas pocas ofrecen revisiones totales cada diez años, con algunas revisiones más parciales y focalizadas a mitad de ciclo.

El proceso de acreditación requiere revisión y decisiones que involucran seis pasos:

- Determinación de la elegibilidad institucional (o del programa)
- Autoevaluación institucional
- Visita de un equipo supervisor *in situ*
- Informe escrito del equipo visitador
- Decisiones finales y apelaciones
- Seguimiento

### En México

En México la acreditación de la educación superior no se desarrollo tanto como en los estados Unidos. Es probable que la creación reciente del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) constituya un marco de cooperación que estimule a la comunidad de la educación superior mexicana a buscar instalar un sistema nacional de acreditación. Con aportes de la Fundación Ford y la Fundación William and Flora Hewlett, El CONAHEC se constituye como organización líder en el esfuerzo de crear una comunidad académica de América del Norte.

Los intentos más serios hacia el camino de la acreditación de la educación superior en México probablemente sean el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El CENEVAL es una repartición de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se dedica a evaluar y acreditar conocimientos de los sujetos. No evalúa programas ni instituciones.

Quizá el primer antecedente de una evaluación de programas sea las acciones desarrolladas por CONACYT para hacer un diagnóstico del posgrado nacional. Los dos primeros se realizaron en 1984 y 1988. De acuerdo con Valenti Nigrini (1998), a partir de 1991 el CONACYT estableció el padrón de excelencia en el nivel de posgrado, cuyo funcionamiento real es como un sistema de pseudoacreditación en este nivel de estudios.

Uno de los proyectos específicos que se hallan dentro de las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior (ANUIES) es la formación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (ANUIES, 2000). ANUIES nuclea básicamente a las instituciones de educación superior públicas.

Las instituciones de educación superior privadas, además de recibir la autorización estatal para su funcionamiento, pueden asociarse a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), si cumplen con ciertos procesos y regulaciones indicadas en el “Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES a través del Fortalecimiento y Desarrollo Institucional” (comunicación personal, 17 de octubre de 2001), que requiere la realización de un autoestudio, la visita de verificación, un reporte de validación por parte del equipo visitador conformado por pares y expertos externos y el dictamen de un Comité de Dictaminación de FIMPES. A todos los efectos, el procedimiento es similar a la acreditación norteamericana.

## Criterios generales de acreditación en Estados Unidos

En esta sección se describirán los criterios regulares de acreditación en los Estados Unidos. Cada organismo acreditador tiene sus propios criterios y estándares. El autor del presente estudio decidió tomar como ejemplo, los criterios delineados por la Western Association of Schools and Colleges (WASC) que tiene dos comisiones acreditadoras. La que interesa para el presente estudio es la Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities.

### Acreditación inicial

A continuación se presentan los indicadores que la WASC toma a la hora de acreditar un programa o institución por primera vez:

- Autoridad legítima.
- Integridad institucional.
- Junta de gobierno.
- Capacidad administrativa
- Condición de operación.
- Planes de estudio, títulos y objetivos institucionales.
- Créditos académicos y régimen de convalidaciones.

- Componentes de formación general en las carreras.  
Plantel docente.
- Servicios estudiantiles y admisión.
- Información y recursos de aprendizaje.
- Recursos y base financiera.
- Planeamiento y evaluación institucional.
- Información publicada: catálogos, etc.
- Relaciones con la comisión acreditadora.

## Creación de un nuevo modelo de acreditación

### El contexto cambiante de la acreditación institucional

La acreditación se establece como una innovación americana distintiva para asegurar la calidad educativa de la educación superior. Fue fundada hace más de 100 años sobre el principio de evaluación de pares, significando que aquellos que se hallan dentro del quehacer académico son los más indicados para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior. En las décadas pasadas, sin embargo, tanto las instituciones como los desafíos de definir y evaluar la calidad se volvieron mucho más complejos y se expusieron a un creciente escrutinio. Algunos cambios que afectan la habilidad para definir y evaluar la calidad del proceso de acreditación incluyen:

- Diversidad creciente de tipos de instituciones, con cambios significativos que ocurren dentro de las instituciones tradicionales; el desarrollo de instituciones de propósito único en un amplio rango de disciplinas; y la expansión de empresas con fines de lucro en la educación superior.
- Crecimiento y desarrollo del aprendizaje distribuido y en línea dentro de las instituciones tradicionales y el desarrollo de instituciones organizadas primordialmente para proveer servicios educativos en un entorno distribuido.
- Incremento en la escala y complejidad de las instituciones, en donde la mayoría de los estudiantes servidos por la educación superior asisten a universidades grandes, complejas y de propósito múltiple. El foco de la evaluación acreditadora se vuelve más crítica en esas instituciones, pero en ellas los marcos tradicionales de acreditación se han vuelto más pesados y burocráticos y menos efectivos.

- Un cambio hacia indicadores de efectividad y desempeño más allá de los insumos y recursos como base organizadora para definir y evaluar la calidad.
- Mayores expectativas en el desempeño de los graduados, que conduce a un llamado por una atención creciente a las evidencias del aprendizaje de los estudiantes.
- Un incipiente foco sobre la diversidad de aprendices y sobre las necesidades de aprendizaje en la educación superior norteamericana, junto con la globalización creciente del currículo, de los programas y de las poblaciones estudiantiles.
- Mayor movilidad de los estudiantes entre las instituciones, cambiando los patrones de asistencia institucional y la desinstitucionalización de los establecimientos de aprendizaje conducente a una declinación en el impacto y control institucional sobre la experiencia educativa y el currículo de los estudiantes.
- Preocupación por los costos cada vez más altos de la educación superior y el reconocimiento de que la educación superior es un factor importante de desarrollo económico y productividad, lo que da lugar a un énfasis sobre la necesidad de una eficiencia y efectividad mayor en el desempeño institucional.
- El creciente impacto y la carga provocada por las regulaciones federales que afectan los procesos de acreditación y a todas las instituciones de educación superior.

### Principios para el rediseño de los procesos de acreditación de la WASC

Los siguientes principios siguen siendo relevantes y proveen un fundamento sólido para el nuevo modelo de acreditación. Ellos sirven de base para interpretar la manera en que serán implementados los estándares de acreditación y los procesos rediseñados de evaluación institucional.

**Principio 1:** Se requieren cambios significativos para que el contenido y el proceso de acreditación sea más relevante tanto al público como a las instituciones.

**Principio 2:** El proceso de la WASC necesita demostrar un valor agregado y ser efectiva en el costo.

**Principio 3:** Se requiere mayor énfasis sobre la evidencia de la efectividad institucional y el aprendizaje del estudiante.

**Principio 4:** El proceso de acreditación necesita cambiar de una posición de “sí o no” a un reconocimiento de que muchos aspectos de la calidad son mejor considerados en una base continua.

**Principio 5:** Se requieren medios más eficientes para establecer que las instituciones tienen los recursos básicos y reúnen las normas de integridad.

**Principio 6:** WASC necesita mantener una postura de experimentación en los próximos años, conducente a la institucionalización de un proceso de acreditación más adaptable y sensible.

### Valores clave

La comisión evaluadora, en la medida de lo posible y apropiado, se compromete con las instituciones a:

- reconocer la diversidad de instituciones y misiones institucionales;
- reconocer que todas las instituciones están ubicadas en diferentes lugares de un continuum de desarrollo y adaptar apropiadamente los procesos de evaluación;
- mantener flexibilidad y adaptabilidad, enfatizando la colaboración entre las instituciones y la WASC.
- reafirmar el lugar clave que debe ocupar la efectividad educativa, incluyendo el aprendizaje de los estudiantes, como una actividad común de toda institución candidata y acreditada (en tanto la efectividad no es el único valor para una institución acreditada por la WASC, su evaluación y mejoramiento constituyen un valor clave para la WASC);
- enfocar sobre los propósitos y resultados institucionales, no sobre estructuras específicas o métodos para su logro;
- respaldar múltiples modelos de demostración, por parte de las instituciones, de que reúne los estándares de la comisión evaluadora;
- descansar mayormente en la evidencias y procesos que puede mostrar la institución, incluyendo cuando sea apropiado el trabajo del estudiante; y
- promover el desarrollo y evaluación, por parte de las instituciones, de evidencia cuantitativa y cualitativa usada para mejorar la efectividad institucional y educativa.

## El nuevo marco de acreditación

### Desarrollo de una nueva postura en las relaciones con las instituciones

Bajo el nuevo marco de acreditación, las instituciones calificadas son capaces de colaborar consciente y deliberadamente con la WASP para desarrollar nuevas aproximaciones que se diseñan para servir a las prioridades institucionales a la vez que a los requerimientos de acreditación. Tal aproximación abre oportunidades tremendas a la creatividad y a la renovación. A la vez, sin embargo, la experimentación crea riesgos. No todas las reglas de juego se conocen por anticipado ; a veces no pueden ser conocidas. Todos debemos aprender en un espíritu de cooperación y colaboración, compartiendo los resultados de esos procesos para crear oportunidades para un aprendizaje organizacional.

### Enfoque sobre la efectividad educativa

A continuación se señalan algunos de los indicadores salientes referidos a la efectividad educativa

- **Articulación de una visión colectiva del logro educacional.** Se centra en el grado en que la institución establece metas y obtiene resultados para el aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel institucional como a nivel carrera
  - claramente formulados y ampliamente comprendidos;
  - apropiados para el tipo y nivel del título o licencia otorgados, y
  - adecuadamente evaluados para demostrar dominio en esos niveles.
- **Organización para el aprendizaje.** Se centra en la alineación de peculiaridades y características institucionales apropiadas con el objetivo de producir niveles altos de aprendizaje estudiantil, consistentes con la misión de la institución, incluyendo
  - currículum, pedagogía y métodos de distribución;
  - contratación de personal docente, desarrollo, fondos destinados a la capacitación; docente, al aprendizaje, premios e incentivos;
  - estructuras y procesos organizativos;
  - recursos de información y capacidad de planeamiento;
  - servicios estudiantiles y actividades co-curriculares; y

- recursos y facilidades.
- **Transición a una organización de aprendizaje.** Se centra en la medida en que la institución ha desarrollado sistemas, para evaluar su propio desempeño y para usar la información para el mejoramiento del aprendizaje estudiantil, que
  - sea sistemáticos y regulares;
  - refuercen un clima de investigación en toda la institución;
  - reflejen la idea de los mantenedores y una conciencia de las características distintivas de sus estudiantes;
  - identifiquen las dimensiones de desempeño clave que caracterizan predominantemente los resultados educativos

## Criterios generales de acreditación en México

La acreditación en México, como ya se mencionó, es incipiente. Se presentarán algunos criterios utilizados por CONACYT y por FIMPES, dos instituciones que han hecho algunos avances hacia la elaboración de guías de evaluación de programas académicos, en el primer caso, y de instituciones, en el segundo.

### Criterios utilizados por CONACYT

Para participar en el Padrón de Excelencia de CONACYT, los programas académicos de posgrado son evaluados sobre la base de ciertas variables. Las variables consideradas en la evaluación son las siguientes:

- planta permanente de investigadores de tiempo completo con doctorado;
- investigadores activos, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI);
- profesores con amplia trayectoria, evaluadas a partir de sus publicaciones;
- logro en cuanto a la graduación de estudiantes, es decir, eficiencia terminal alta; y
- en los posgrados tecnológicos, la existencia de vínculos con la industria y aplicaciones tecnológicas en las empresas (Valenti Nigrini, 1998, p. 63).

## Criterios utilizados por FIMPES

Por su parte, la FIMPES emplea los siguientes indicadores en su Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES a través del fortalecimiento y desarrollo institucional:

- Filosofía institucional;
- Propósitos, planeación y efectividad;
- Normatividad, gobierno y administración;
- Programas educativos:
  - Programas de enseñanza:
    - Congruencia entre los objetivos del programa y la misión institucional
    - Requisitos de admisión, promoción y titulación;
    - Estructura y actualización de los planes y programas;
    - Profesorado, métodos de enseñanza y apoyos para la operación del programa;
    - Aprendizaje;
    - Líneas de investigación
  - Investigación y difusión:
    - Definiciones;
    - Normatividad general y congruencia entre los objetivos de los programas y la misión institucional;
    - Líneas de investigación y su congruencia curricular;
    - Presupuestación y programación de actividades. Especificación de recursos y de las condiciones de operación;
    - Publicaciones y otras actividades de difusión;
  - Programas universitarios de servicios a la comunidad;
- Personal académico:
  - Contratación;
  - Preparación académica;
  - Labor docente;
  - Evaluación;
  - Desarrollo;
  - Remuneración, reconocimientos y rescisión de contratos;
- Estudiantes
  - Admisión;
  - Desarrollo académico;
- Personal administrativo, de servicio, técnico y de apoyo
- Apoyos académicos:
  - Biblioteca y otros servicios de información;

- Informática;
- Didáctica;
- Investigación educativa institucional;
- Servicios estudiantiles
- Recursos físicos
- Recursos financieros.

## Criterios de acreditación para la educación a distancia

### **En los Estados Unidos**

En esta sección se presentarán los indicadores para los criterios de acreditación de la educación a distancia en los Estados Unidos. Para ellos, se han seleccionado los estándares delineados por un organismo que lidera la acreditación a distancia en los EE. UU.: el Distance Education and Training Council (DETC), tal como figura en su manual de acreditación (DETC, 2001).

Los estándares se organizan en doce áreas. Las áreas y subáreas se detallan a continuación:

- Misión y objetivos institucionales:
  - Descripción de misión y objetivos;
  - Revisión y exhibición de la misión;
  - Implementación de la misión y los objetivos;
- Objetivos y materiales educativos:
  - Descripción de objetivos;
  - Objetivos apropiados;
  - Materiales didácticos comprensivos;
  - Materiales didácticos actualizados;
  - Exámenes
  - Autorías;
  - Nivel de lectura;
  - Consignas;
  - Organización de los materiales didácticos;
  - Recursos didácticos;
  - Ilustraciones;
  - Presentación, impresión y elaboración;
- Servicios educativos:
  - Manejo de los interrogantes de los alumnos;

- Diferencias individuales;
  - Manejo del fracaso del alumno;
  - Estímulo a los alumnos
  - Evaluación de los cursos por parte de los alumnos;
  - Tecnología apropiada;
  - Residencia de capacitación;
- Servicios estudiantiles:
    - Servicios de exámenes;
    - Materiales y registros del estudiante;
    - Consejería y asistencia para el empleo;
- Éxito y satisfacción estudiantil:
    - Logro de objetivos y beneficios del aprendizaje;
    - Éxito estudiantil y productos de aprendizaje;
    - Progreso a través del curso:
- Calificaciones de directivos, docentes y demás personal:
    - Propietarios, directivos y staff ejecutivo;
    - Director académico;
    - Directores de departamentos;
    - Docentes/instructores;
- Prácticas de admisión y acuerdos de matriculación:
    - Prácticas de admisión;
    - Contratos de matriculación;
- Publicidad y material promocional:
    - Publicidad y promoción;
    - Control del personal responsable del reclutamiento estudiantil
- Responsabilidad financiera:
    - Prácticas financieras;
    - Operación demostrada;
- Reglamentos de aranceles, procedimientos de cobranza y reintegros:
    - Reglamentos de aranceles;
    - Procedimientos de cobranzas;
    - Reglamentos de reintegros de aranceles;
- Planta, equipo y protección del registro:
    - Planta y equipo;
    - Protección de registros;
- Investigación y autoevaluación:
    - Investigación y estudios de autoevaluación;

- Crecimiento profesional;
- Programas de autoestudio.

## **En México**

Desafortunadamente los criterios, no sólo de acreditación, sino de licencia y autorización, están muy en ciernes en México.

Mediante comunicaciones personales, el autor tomó conocimiento de que se están manejando ciertos borradores a nivel de secretarías de educación de los estados, para regular la educación superior ofrecida a distancia.

La ANUIES (2000) presenta algunos informes de avances donde promete trabajar en esta línea, puesto que a principios de la presente década la educación superior abierta y/o a distancia cobró una nueva dimensión en la educación superior. En México estas modalidades educativas tienen una tradición de más de 50 años, pero en la educación superior la modalidad abierta empieza a partir de 1972, con el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM.

Respecto a los medios y recursos utilizados, éstos van desde los medios convencionales de materiales impresos, objetos, vídeo, audio y teléfono, hasta el fax, los discos magnéticos, los CD ROM, las transmisiones televisivas y de videoconferencia vía satélite y la red Internet.

Entre los esfuerzos en materia de colaboración interinstitucional se destacan las redes institucionales del Noroeste y Noreste que tienen el doble propósito de compartir

- la infraestructura tecnológica, y
- los programas a distancia.

Es probable que en los próximos años la educación superior en México ofrecida a distancia vaya contando primeramente con marcos regulatorios y luego con sistemas de acreditación que permitan asegurar la calidad de las ofertas.

## CAPÍTULO II

# LOS DESAFÍOS ACADÉMICOS Y POLÍTICOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

### Educación a distancia, valores académicos, calidad y acreditación regional

En la historia y la tradición de la educación superior norteamericana siempre ha sobresalido un pequeño conjunto de valores académicos. Sin embargo, de acuerdo con la presidenta del CHEA (Eaton, 2000), la educación a distancia desafió esos valores, forzando a una reconsideración de sus orígenes y de las opciones que representan. Ya sea que se ofrezca por medio de una institución tradicional o mediante un proveedor alternativo, la educación a distancia introduce condiciones y estructuras nuevas a la educación superior; el papel del docente es diferente, puede no existir un gobierno compartido, puede accederse a la biblioteca y a otros recursos sólo electrónicamente.

Los desafíos de la educación a distancia constituyen una oportunidad para que las instituciones y las organizaciones acreditadoras reconsideren los valores académicos tradicionalmente aceptados, su relación con el logro de la calidad y su función en la acreditación.

Como se ha señalado en el capítulo I, la acreditación regional es una de las formas más antiguas y más usadas para asegurar la calidad institucional en los Estados Unidos y quizás la más moldeada por los valores académicos tradicionales.

### El conjunto de valores académicos de la acreditación regional

Hay seis valores académicos centrales sostenidos por la acreditación regional: (a) autonomía institucional, (b) gobierno colegiado y compartido, (c) autoridad intelectual y académica del plantel docente; (d) grado académico (bachillerato, profesional, maestría, doctorado); (e) educación general; y (f) educación *in situ* y comunidad de aprendizaje. Aunque la acreditación permite cierta flexibilidad sobre la manera en que se atienden estos

valores, la comunidad educativa de nivel superior insiste en que esos valores son irrenunciables.

La acreditación regional ha protegido esos valores. Con el tiempo, se han desarrollado estándares y criterios para requerir que las instituciones inviertan recursos para asegurarlos. La falta de compromiso institucional hacia sólo uno de esos valores es motivo de sanciones, de escrutinio de la institución al punto de suspenderle la acreditación. Cualquier institución que no afirmara su autonomía en una clara declaración de misión, que no otorgara títulos o grados académicos, que no tuviera un sistema colegiado o compartido de gobierno o que denegara a los docentes el control del currículum o de los estándares, sin lugar a dudas tendría dificultades en la revisión de su acreditación. Los estándares de acreditación por lo general requieren el mantenimiento de un campus con facilidades adecuadas para mantener una comunidad de aprendizaje y un compromiso claro con la educación general, consistente con su misión institucional.

Eaton sostiene que la acreditación regional identifica explícitamente este conjunto de valores académicos con la calidad institucional. Y raramente se preguntan si esos valores son indicadores de calidad. La comunidad académica encontraría inconcebible que una institución que no se comprometa con esos valores sea considerada una institución que ofrezca educación superior de calidad.

## La educación a distancia y los valores académicos tradicionales

De acuerdo con Eaton, la educación a distancia es un fenómeno bienvenido, aun cuando genera desafíos y preocupaciones en muchos sectores de la comunidad educativa de nivel superior. Encierra promesas para el enriquecimiento de la educación, por lo cual constituye una distorsión centrarse sólo en aspectos negativos. No se trata de una fuerza todopoderosa responsable de todas las incomodidades que presenta hoy la educación superior. Más bien, debe ser considerada en el contexto de otros cambios que afectan a la educación superior, tales como el protagonismo creciente de las cuestiones de mercado y la presión cada vez mayor por parte del gobierno y del público para que las educación superior “rinda cuentas”, ya sea que se considere la oferta de educación a distancia por parte de instituciones tradicionales o no. Las luchas por pintar a la educación a distancia como un mal que hay que vencer desde el *establishment* es probable que termine en un fracaso.

El reporte de la CHEA (Eaton, 2000) señala que las ocho comisiones regionales de acreditación han encarado el desafío de la educación a distancia, básicamente acomodando las iniciativas de educación a distancia a los estándares de acreditación existentes. También han desarrollado un conjunto de orientaciones que sirvan de guía a las instituciones en sus iniciativas de educación a distancia. Se las usa como suplemento a los estándares o criterios de acreditación que ya tiene elaborados cada comisión. Esas orientaciones, adoptadas en 1997, han sido reconocidas por todas las comisiones regionales y están basadas sobre algunos principios formulados por la Western Cooperative for Educational Telecommunications, entidad dependiente de la Western Interstate Commission for Higher Education en 1996.

Así como están configurados, los estándares de acreditación y las pautas de educación a distancia de las comisiones regionales tienden a centrarse en las similitudes entre la educación presencial y la ofrecida electrónicamente, poniendo menos atención a las diferencias entre ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje. Más bien esos estándares y pautas están minimizando las diferencias para acomodar la educación a distancia a los estándares de acreditación existentes. Esta tendencia a acomodar la educación a distancia lleva a distraer la atención de los desafíos que representa para cada uno de los valores académicos de la acreditación. El hecho de que los valores académicos básicos están siendo desafiados no significa que deban ser eclipsados. Ni que los “buenos” valores están siendo amenazados por los “malos” valores. Eaton (2000) sostiene que los desafíos de la educación a distancia exigen la reconsideración de los orígenes y de las preferencias que encarnan dichos valores. Pero representan una oportunidad de que tanto las instituciones como las entidades acreditadoras vuelvan a pensar sobre sus valores académicos tradicionales, su relación con la calidad y su rol en la acreditación.

### Autonomía institucional

La autonomía institucional es una característica primaria de la educación superior norteamericana. Refleja el predominio de los colegios privados y de la tradicional independencia de tales instituciones del control estatal. De hecho, en la mayor parte de su historia, la educación superior ha sido un emprendimiento privado; sólo desde la segunda guerra mundial la educación superior pública comenzó a tener un mayor protagonismo social. Pero aun cuando se ha expandido mucho la educación superior pública, las instituciones han permanecido fieles a su dimensión académica relevante: en la medida en que se perciben independientes del gobierno, su plantel docente es independiente de cualquier tipo de restricciones respecto de su enseñanza e investigación.

La autonomía es crítica para los colegios y universidades, pues sirven a intereses públicos complejos. La administración independiente otorgada a la institución de educación superior por sus juntas de gobierno la asegura en contra de influencias políticas o comerciales, que pueden ir contra el interés público.

La educación a distancia desafía a la autonomía institucional animando los agrupamientos institucionales, tales como los consorcios impulsados electrónicamente, que requieren que las instituciones individuales coloquen sus énfasis en sus similitudes con las demás del grupo antes que en sus peculiaridades. Estos agrupamientos también pueden llevar a restringir la libertad que tienen las instituciones de encarar sus propios propósitos y las consideraciones de interés público. El volumen y la diversidad de actividad transferida entre instituciones también desafía la autonomía, requiriendo que los colegios y la conducción universitaria se respalde más sobre la validez de las experiencias educativas que los estudiantes adquieren fuera de sus instituciones. De hecho, la educación a distancia cuestiona la necesidad de la existencia de instituciones. Algunos sostienen que la educación a distancia “desinstitucionalizará” la educación superior, por lo que serán totalmente innecesarias en un mundo de servicio en línea.

## Gobierno colegiado y compartido

La idea de un gobierno colegiado y compartido, como estilo de toma de decisiones que enfatiza la participación y la consulta entre administradores, docentes, estudiantes y personal en general, originalmente fue concebido para instituciones con una sola sede. Con los años, el modelo colegiado se ha expandido para incluir a colegios y universidades con múltiples sedes.

La educación a distancia desafía el gobierno colegiado y compartido por el hecho de que sus docentes, estudiantes y administradores están dispersos en un número aún mayor de sitios y por el incremento del uso de profesores de tiempo parcial. Cuando un docente de dedicación exclusiva ya no está ligado a un solo campus o sistema, cuando hay más docentes de tiempo parcial, cuando los alumnos se matriculan desde diferentes lugares alrededor del mundo y cuando los administradores son "virtuales", puede disminuir la participación en un proceso de gobierno compartido.

## Autoridad intelectual y académica de los docentes

Tradicionalmente fueron los docentes los responsables del currículum y de los estándares académicos, generalmente por medio de departamentos académicos. Los docentes determinan el contenido de los cursos y las expectativas de desempeño estudiantil y sobre ello actúan en las aulas.

La educación a distancia desafía la conexión íntima entre docentes, currículos y estándares, al basarse en software comercial, cursos estandarizados y exámenes en línea del desempeño del estudiante. Por ello, hay un desprendimiento del currículum y de las expectativas académicas de los miembros del plantel docente. La dispersión de los docentes en muchas instituciones, señalada a propósito del gobierno colegiado y compartido, también contribuye a este desprendimiento, en la medida que aumenta el uso de profesores de tiempo parcial, a menos que el docente esté integrado en los departamentos académicos de varios colegios y universidades.

La educación a distancia también ofrece modelos alternativos para la vinculación entre una institución académica y su cuerpo docente. Las condiciones de empleo que no están reguladas por los rangos académicos desafía la premisa de que se necesita una relación económica de toda la vida para proteger la autoridad intelectual y académica del docente.

## Grado académico

El grado académico es el medio primario mediante el cual la educación superior organiza la experiencia educacional en niveles de dos años (grado asociado), cuatro años (bachillerato superior) y de posgrado (profesional, maestría y doctorado). Aun en el caso de las instituciones en las cuales no es una norma lograr un grado académico, tales como muchos colegios comunitarios, el grado todavía sigue siendo extremadamente influyente a la hora de establecer los requerimientos curriculares.

La educación a distancia desafía el grado académico de dos maneras. Ayuda a incrementar la competencia de otras formas de credencial, como es el caso de los diplomas de capacitación, y proporciona asistencia tecnológica poderosa a promotores de nuevas ofertas de grados, que funcionan fuera del sistema de la educación superior tradicional. En primera instancia, la educación a distancia ha demostrado ser un vehículo particularmente efectivo para la oferta de credenciales sobre la finalización a corto plazo de programas educativos altamente especializados, incluyendo muchos ofrecidos por corporaciones. Tales credenciales están emergiendo como alternativa al grado académico. En segundo lugar, en tanto los colegios y universidades tradicionalmente han sido los que básicamente otorgaban títulos, la tecnología de aprendizaje a distancia capacita a los nuevos proveedores a establecer “universidades modém”, rápidas en diseñar programas conducentes a un grado académico y para obtener la autoridad de otorgarlos. Ahora existen programas conducentes a un título disponibles en instituciones virtuales y en algunas universidades corporativas. Permitiendo el establecimiento de nuevos proveedores de grados académicos, la educación a distancia desafía la exclusividad de las instituciones tradicionales para otorgar títulos. Y poco se sabe de la efectividad del otorgamiento del grado académico cuando proporciona el equivalente a la experiencia tradicional del bachillerato que comprende tanto la educación general como una concentración profesional.

### La educación general

Tradicionalmente la educación general ha constituido el medio básico por el cual los colegios y universidades cumplían su responsabilidad de educar a los estudiantes en el más amplio nivel. Es la manera mediante la cual la comunidad educativa superior asegura que el colegio es más que educación para el trabajo. Un currículum educativo general típico encara las metas de la educación para la ciudadanía y la responsabilidad social, para la comprensión social y cultural y educación para la vida. Enfatiza el desarrollo intelectual para el aprendizaje continuo. La educación general usualmente está ligada al logro de un título. Mientras algunas experiencias educativas generales pueden ocurrir en otros contextos, el ideal es aún un currículum coherente mediante el cual se puedan alcanzar las metas educativas generales.

La educación a distancia desafía a la educación general fortaleciendo y contribuyendo a la tendencia educativa hacia la capacitación, el entrenamiento, la especialización y el aprendizaje episódico. No es que la educación a distancia haya generado esta situación, pero ayuda a que la tendencia sea más firme. La disponibilidad de capacitación en línea u sus recompensas inmediatas en el mercado laboral compite con la idea de una educación general más completa que requiere más tiempo y paciencia.

### Educación *in situ* y comunidad de aprendizaje

La noción de campus como sede de una comunidad de aprendizaje es otro producto de la historia y el desarrollo de la educación superior. Por mucho tiempo se ha valorado la oportunidad que proveen los campus universitarios para la reflexión fecunda y la producción intelectual. La educación superior acaricia el ideal de una comunidad de pares que se compromete en un propósito de aprendizaje y se aleja de las preocupaciones cotidianas. Hoy en día es creciente el número de estudiantes de tiempo parcial, que

no tienen posibilidades de sacar ventajas de los recursos de la educación en residencias universitarias. Con todo, aprovechan algunos de sus beneficios, tales como bibliotecas, deportes y clubes y organizaciones estudiantiles.

La educación a distancia desafía la noción de campus universitario creando instituciones virtuales, respaldándose en la World Wide Web y en las líneas telefónicas para ofrecer educación, antes que en salas de lectura o dormitorios. ¿Se pueden desestimar fácilmente los beneficios generalmente asociados a un sitio físico para el aprendizaje? ¿O puede la educación ofrecida electrónicamente replicar los beneficios de la educación *in situ*? Hay mucha preocupación de que las respuestas a estas preguntas sean negativas.

No hay que sorprenderse por el hecho de que los observadores se muestren ansiosos y aprehensivos. Los desafíos que genera la educación a distancia son relevantes: convenios de consorcios que complican la autonomía institucional, nuevas formas de tomar decisiones, un papel cambiante para los docentes, diplomados como alternativas de títulos académicos, desestimación de la educación general e instituciones virtuales que compiten con la educación *in situ*.

## Estrategias de transición y estándares de acreditación

La CHEA (Eaton, 2000) propone un encuadre para la transición, que consistiría en considerar cuidadosamente los desafíos de la educación a distancia, atendiendo cuidadosamente a las diferencias entre ella y la ofrecida en una sede. Ello ayudaría a las acreditadoras regionales a respaldar y promover lo mejor de la educación superior tradicional tanto como lo más prometedor del mundo de la tecnología emergente. Para ello propusieron cuatro principios que pueden servir de fundamento para este encuadre:

4. Mantener los valores académicos esenciales es importantes para la educación superior.
5. El propósito de cada uno de los valores esenciales debería gobernar la respuesta al cambio.
6. La educación a distancia constituye un cambio al que vale la pena acomodarse.
7. Definir y facilitar la intersección de los valores académicos esenciales y la educación a distancia puede ser una estrategia clave para confrontar los desafíos de la educación a distancia.

Estos principios son útiles tanto para la supervisión de las instituciones tradicionales que están incursionando en la educación a distancia como de los nuevos proveedores de educación a distancia. Son valiosos para la supervisión de los programas y grados académicos que se apoyan en una combinación de experiencias de educación basadas en la tecnología y basadas en la oferta *in situ*, probablemente la mayor aplicación de la tecnología a la educación en un futuro previsible.

## Autonomía institucional

La estrategia de transición adecuada para hacer frente al desafío que presenta la educación superior a distancia a la autonomía institucional sería la de definir un equilibrio apropiado entre la preservación de la identidad institucional y la adopción de iniciativas cooperativas.

Los agencias acreditadoras podrían trabajar con los directivos de la institución en la discusión de lo que significan los consorcios electrónicos para los estándares académicos, el currículum, los cursos y los requerimientos del programa. Juntos, pueden determinar hasta qué punto el compromiso del consorcio comienza a afectar la identidad institucional.

## Gobierno colegiado y compartido

La estrategia adecuada para la transición en lo que respecta al gobierno colegiado y compartido sería la de promover la expansión de estrategias de participación electrónica.

Los procesos de acreditación podrían motivar la creación de cuerpos colegiados virtuales. Se puede deliberar electrónicamente utilizando mensajería instantánea, chat rooms y servidores de lista.

## Autoridad intelectual y académica de los docentes

La estrategia de transición para hacer frente al desafío que presenta la educación a distancia a la autoridad intelectual y académica de los docentes sería la de modificar, pero no abandonar, la función de “mayordomía” de los docentes.

Los estándares de acreditación pueden funcionar como catalizador para animar a los docentes a mantener su autoridad creando cursos por sí mismos, estableciendo reglas para el uso de materiales de cursos en línea desarrollados por otros que sean semejantes a las manejadas para libros de texto y evaluando la efectividad del material estandarizado para la enseñanza en línea sobre el aprendizaje del estudiante. En otras palabras, los docentes pueden seguir jugando un papel de mayordomos logrando que las herramientas electrónicas funcionen.

## Grado académico

La estrategia de transición para confrontar el desafío que presenta la educación superior a distancia al grado académico sería la de mantener las características esenciales del grado académico cuando se lo ofrece mediante una modalidad electrónica.

Con estándares apropiados de acreditación se puede promover la exploración de dos estrategias. La primera, volver a un compromiso con el grado académico como principio organizador de la experiencia educativa, pues su valor agregado, comparado a otras credenciales, representa una experiencia educativa que incluye la educación

general, un “mejor” y la educación para una profesión. Los diplomados por lo general solo se centran en necesidades educativas profesionales. La segunda, proceder cuidadosamente al diseñar experiencias educativas de nivel superior de calidad que culminen en un título para la modalidad de educación a distancia.

### La educación general

la estrategia de transición para encarar los desafíos que presenta la educación a distancia a la educación general sería recordar su importancia y renovar los argumentos para abogar en favor de ella.

Hay muy pocos nuevos argumentos en favor de la educación general. Pero no por ello ha perdido su valor. Los estándares de acreditación deberían estimular la puesta a prueba de los argumentos con renovada fuerza. Además de estimular la defensa de la educación general, los estándares deben estimular el desarrollo de protocolos exitosos para la educación general ofrecida electrónicamente, si se lo puede hacer bien. Sin educación general se pierde la comprensión y la responsabilidad social, la educación para la participación cívica y la educación para el aprendizaje continuo.

### Educación *in situ* y comunidad de aprendizaje

La estrategia de transición para hacer frente al desafío que representa la educación a distancia superior a la educación en un campus sería determinar el valor agregado del sitio.

Los acreditadores y los dirigentes institucionales necesitan pensar en las maneras precisas en que la comunidad física apoya al aprendizaje, examinar lo que ocurre realmente en una comunidad electrónica y determinar qué tipos de comunidades son más apropiadas para diferentes clases de estudiantes. ¿Qué es lo que se quiere lograr en un ambiente físico? ¿Podría ser replicado en un ambiente electrónico? Ya existe evidencia que la educación en línea provee una forma de comunidad, pero se dispone de poca información respecto de cómo se puede comparar una comunidad virtual con una comunidad tradicional *in situ*.

### Capacidad y consecuencias

La presidenta del CHEA (Eaton, 2000) reconoce que los estándares de acreditación están actualmente concebidos como maneras de examinar la capacidad y el proceso institucional. Por ejemplo, tamaño del plantel docente, forma de gobierno escolar y existencia de un programa educativo general, entre otros. En este contexto, las estrategias de transición propuestas hacen un llamado a recalibrar los estándares de capacidad y proceso para que reflejen los cambios de tiempo y lugar en la oferta de la educación superior. En este sentido, el encuadre es incompleto. No encara la necesidad creciente de que las entidades acreditadoras pongan atención a las consecuencias educativas tanto como a la capacidad y a los procesos.

La enorme tarea que tienen las entidades acreditadoras actualmente no es sólo moverse desde estándares de capacidad y el proceso que apuntan al espacio físico hacia estándares de capacidad y proceso que apunten al ciberespacio; es desarrollar

estándares para evaluar las consecuencias —productos, resultados, competencias— tanto en el espacio físico como en el ciberespacio.

## El impacto de la educación a distancia en el nivel superior

De acuerdo con el CHEA (Eaton, 2001), el primer impacto y más conocido es el desarrollo de ofertas educativas conducentes a un grado académico en colegios y universidades acreditadas.

El segundo impacto es la aparición de “nuevos proveedores” de educación superior: instituciones individuales en línea, consorcios en línea de educación superior —conducentes o no a la obtención de un título académico—, universidades corporativas, proveedores de cursos y programas en línea no afiliados. En algunos casos, esos nuevos proveedores unen fuerzas con colegios y universidades que otorgan títulos, bien establecidos, y con otras organizaciones, tales como bibliotecas o asociaciones civiles.

El tercer impacto está dado por la emergencia de sociedades y alianzas entre las instituciones y el sector corporativo para la oferta de servicios en línea para respaldar la educación a distancia. Por ejemplo, servicios de información al estudiante y asistencia con la matriculación y convalidación de estudios. Tales convenios convierte funciones universitarias familiares en transacciones en línea.

Adicionalmente, el desarrollo de la educación a distancia tiene una dimensión internacional, desde el momento en que los países alrededor del globo están utilizando tecnología de educación a distancia para importar y exportar servicios y programas educativos.

## Instituciones que ofrecen títulos y educación a distancia

La oferta y demanda de la educación en línea a crecido a un ritmo vertiginoso durante los últimos dos o tres años. Hay instituciones públicas y privadas, de larga tradición, debidamente acreditadas, que han duplicado o triplicado en este período su matrícula de estudiantes a distancia.

Para estimular y acomodar a los nuevos estudiantes en línea, las instituciones están creando capacidad académica electrónica con portales de educación a distancia y plataformas sobre las cuales ofrecer los cursos en línea. Algunas plataformas fueron desarrolladas comercialmente, en tanto otras fueron diseñadas y elaboradas por el personal de la institución. Las instituciones de nivel superior están estableciendo convenios de servicio que capaciten a los docentes a colocar sus cursos y a los potenciales alumnos a obtener acceso a tales cursos. También está apareciendo un creciente cuerpo de literatura con el propósito de capacitar al personal docente a crear aulas virtuales y encarar los desafíos de calidad de la enseñanza en línea.

Algunas instituciones rápidamente crearon algunas subsidiarias con fines de lucro en respuesta de la demanda de educación a distancia. Pueden citarse Cornell University, Columbia University, New York University, Temple University y el University of Maryland's University College (Carr, 2000).

## Nuevos proveedores y educación a distancia

Los “nuevos proveedores” de educación a distancia representan un abanico variado de opciones en educación superior. Incluyen instituciones independientes que ofrecen títulos en línea, consorcios en línea que ofrecen títulos (grupos de instituciones que se asocian y ofrecen títulos académicos como consorcios, no como instituciones participantes), consorcios en línea que no ofrecen grados académicos (donde el título se ofrece a nivel institucional), universidades corporativas y programas y cursos que se ofrecen no afiliados a instituciones y que pueden o no ofrecer títulos o diplomas. Muchas veces se observa la presencia creciente y hasta agresiva de instituciones con fines de lucro.

### Nuevas instituciones independientes que ofrecen títulos en línea

Durante los últimos ocho años ha emergido un número pequeño de instituciones de alto perfil que ofrece educación a distancia, a veces denominadas “universidades virtuales”. Pueden citarse algunas instituciones sin fines de lucro como la Western Governors University y la United States Open University. A ellas hay que agregar instituciones lucrativas que ofrecen grados académicos a distancia, tales como Jones International University y la University of Phoenix Online Campus, todas instituciones de alto perfil.

Particularmente las instituciones lucrativas reflejan el creciente interés de la comunidad de inversionistas en la educación superior y su voluntad creciente de poner a trabajar su capital en ese rubro.

### Conorcios que ofrecen títulos en línea

Los consorcios que ofrecen grados académicos pueden ser con o sin fines de lucro. La Unext Cardean, un consorcio con fines de lucro, asoció a la University of Chicago School of Business, la Carnegie Mellon University, la London School of Economics and Political Science, la Stanford University y la Columbia Business School. El plantel docente de dichas instituciones proveen el contenido de los cursos a la oferta de la Cardean y la Cardean otorga los títulos. Se centra en impartir educación en administración a nivel de posgrado, usando el aprendizaje basado en problemas como su estrategia primaria. El mercado inicial del consorcio está conformado por los empleados de las multinacionales.

La National Technological University (NTU), establecida en 1984, es un consorcio sin fines de lucro, que ofrece títulos de ingeniería y que está conformado por más de 50 universidades. Se trata de una institución de posgrado que matricula aproximadamente 1,400 estudiantes.

## Consortios que no ofrecen títulos en línea

Hay redes de instituciones que ofrecen grados académicos, pero que se han asociado para colocar en línea un conjunto selecto de cursos y programas. El Southern Regional Education Board's (SREB's) Electronic Campous, creado en 1998, ofrece un listado de 3,200 cursos en línea y 102 programas conducentes a grados académicos, a través de 262 instituciones de 16 estados (Carnevale, 2000). Por sí mismo, SREB no ofrece títulos, sino lo hace a través de sus instituciones participantes. Constituye un modelo para muchas otras iniciativas cooperativas que ofrezcan educación en línea.

Fathom, es un ejemplo de un consorcio con fines de lucro, que no ofrece títulos académicos. Surge de la alianza de Columbia University, la British Libray, la Cambridge University Press, la London School of Economics and Political Science, la New York Public Library y el Smithsonian Institution's Museum of Natural History. Según un reporte reciente de Carlson (2001), tuvo que cambiar la estrategia de marketing por dificultades en atraer a clientes e inversores.

## Universidades corporativas

Hay muchas compañías que ofrecen educación privada y capacitación laboral. Muchas de esas universidades operan *in situ*, pero están pasando rápidamente a la modalidad de operación en línea. Por ejemplo, la Dow Jones University, Hamburger University y Cox University. Algunas compañías, tales como la Microsoft, Novell, Oracle y Cisco también han surgido como ofertantes de diplomados y capacitación tecnológica en línea (Adelman, 2000).

## Programas y cursos en línea

Existe un número considerable de cursos y programas ofrecidos en línea que no están afiliados a ninguna institución.

## Alianzas para ofrecer servicios y educación a distancia en línea

Existe un creciente espectro importante de alianzas y convenios entre instituciones que ofrecen grados académicos y corporaciones. Su objetivo es proveer servicios en línea para apoyar la educación a distancia. El surgimiento de estas alianzas y convenios es producto de la disponibilidad de servicios de distribución electrónica, el crecimiento de un número importante de proveedores de contenido y la expansión incesante de la capacidad de comunicación. Por lo general, involucran instituciones que ofrecen grados académicos que se vuelven hacia las corporaciones por tecnología que adapte el funcionamiento de los servicios institucionales al ambiente en línea.

Esos convenios de servicios en línea es otra característica del panorama cambiante de la educación superior. Reflejan una relación creciente y diversa entre comunidades educativas sin fines de lucro y el mundo comercial lucrativo. La educación superior y las empresas están compartiendo recursos y persiguiendo metas comunes en

el área de la provisión de servicios en línea, así como la oferta de cursos, programas y títulos en línea.

Estas alianzas son vistas por muchos con consternación y preocupación. El tema está en pleno debate en los Estados Unidos. ¿Hay un puente insalvable entre los valores de las empresas comerciales y los de las instituciones sin fines de lucro cuando de educación se trata? ¿Será que el interés legítimo por el lucro que demandan las empresas comerciales minará el compromiso de servicio público al bien común, tan importante para la educación superior sin fines de lucro? ¿Son los motivos de lucro compatibles con el compromiso tradicional de la educación superior con la educación general y con la indagación intelectual independiente? Debido a que la expansión repentina de la educación a distancia a promovido iniciativas de cooperación con compañías tecnológicas y capitales de inversionistas, tales cuestiones nunca desaparecerán de la mesa de debate cuando se trate del impacto de la educación a distancia.

Según Eaton (2001, p. 9), la comunidad acreditadora, así como los colegios, universidades y programas educativos por ella reconocidos, debe realizar un escrutinio y evaluar las modificaciones que ha sufrido el panorama de la educación, así como los desafíos que desencadena, en función de la calidad futura de la educación superior.

## Los desafíos de la educación a distancia en el nivel superior

La educación a distancia está desafiando el trabajo académico tradicional de los colegios y las universidades, ya sea ofrecida en establecimientos conocidos o nuevos, con o sin fines de lucro.

Mediante la comunicación electrónica, el acceso remoto y la relación virtual entre estudiantes y profesores, la educación a distancia se dirige al corazón de la empresa de educación superior: enseñanza, aprendizaje y aula.

Eaton (2001) presenta para el análisis las siguientes tres características de la educación a distancia:

- Aulas mediadas por la computadora: Los profesores se conectan unos con otros mediante teclados y monitores, basándose fuertemente en la palabra escrita, antes que en la interacción cara a cara.
- Separación en tiempo entre las comunicaciones: Los docentes y alumnos dependen de modos asincrónicos de comunicación, como es el caso de intercambio de mensajes electrónicos.
- Disponibilidad de servicios en línea: Los servicios estudiantiles tales como asesoría, consejería, mentoría y servicios bibliotecológicos están integrados en el ambiente de enseñanza-aprendizaje en línea.

La educación a distancia modifica el papel que desempeña tradicionalmente el docente en la educación superior, disminuyendo el contacto presencial con los alumnos.

También modifica las tareas intelectuales fundamentales que se asignaban al personal docente. Algunos modelos de educación a distancia, por ejemplo, separan el diseño curricular de la distribución curricular, sustituyendo los currículos diseñados individualmente por los profesores por contenidos estandarizados del curso. Del mismo modo, la educación a distancia modifica la responsabilidad docente de determinen los estándares académicos por la determinación de equipos técnicos, corporativos o de los proveedores de educación a distancia. Tales estándares pueden estar ya insertados en los currículos preparados comercialmente.

La educación a distancia modifica el sentido de lo que se conoce como “institución de educación superior”, reemplazándola las salas de lectura por “chat rooms”, los campus por la World Wide Web y las comunidades de aprendizaje por las redes sin límites del ciberespacio. Una “institución” ya no necesita estar anclada en el espacio físico y en el tiempo; puede existir en cualquier lugar, en cualquier momento: una expresión que denota flexibilidad, pero que genera preguntas importantes respecto de si la Internet puede o no puede sustituir las sedes institucionales como ambiente de apoyo al aprendizaje creativo.

La educación a distancia altera lo que se conoce como grado académico. El acceso electrónico permite y estimula una conducta estudiantil más flexible, permite al estudiante asistir a más de una institución, ya sea simultánea o consecutivamente, en línea o *in situ*. El grado académico, tradicionalmente la culminación de una experiencia única ligada a la institución, está llegando a representar otro tipo de experiencia: la finalización de una amalgama idiosincrásica de experiencias educativas seleccionadas por el estudiante de entre varias instituciones desvinculadas entre sí y distribuida por una mezcla de medios tecnológicos y físicos.

Como puede observarse, los desafíos académicos generados por la educación a distancia son profundos. Hablan de aspectos básicos: aulas, roles docentes, instituciones, títulos. Tienen la posibilidad de afectar las expectativas de calidad elementales dentro de la comunidad académica, echando por la borda la educación superior y la acreditación. Las entidades acreditadoras desempeñan un papel crucial en prevenir tal disrupción y en encarar los desafíos igualmente profundos colocados por la educación a distancia a la elación existente entre el gobierno federal y la comunidad de la educación superior.

## La educación a distancia y las políticas de autorregulación institucional en la educación superior

Según la presidenta del CHEA (Eaton, 2001), la educación a distancia está complicando y desafiando las relaciones políticas entre la comunidad de la educación superior y el gobierno federal. La relación está basada en el netendimiento mutuo en dos áreas: (a) la determinación de la calidad en la educación superior y (b) el uso de fondos federales en la educación superior. El gobierno acepta el principio de autorregulación en la determinación de la calidad de la educación superior —y el principio de autonomía

institucional— mientras que la comunidad de la educación superior asegura al gobierno que los fondos de la educación superior (para ayuda del estudiante y para otros propósitos) será gastado efectiva y responsablemente.

Hasta hace poco, la mayoría de las decisiones por parte de la comunidad de la educación y del gobierno respecto de la calidad de la educación y el uso federal de los fondos se tomaban en el contexto de la oferta educativa *in situ*. Ese era el modelo. Los estudiantes, de tiempo parcial o de tiempo completo, llegaban al campus físico y asistían a clases y participaban de las actividades en el campus. Tanto el uso responsable de la ayuda estudiantil y de otros fondos federales como la efectividad de las instituciones en crear ambientes de aprendizaje estudiantil era evaluados sobre la base de la presencia física verificable de los estudiantes en lugares físicos verificables en una determinada cantidad de tiempo. Se sabía como eran usados los fondos federales y se sabía que los estudiantes estaban aprendiendo porque lo podían observar de “primera mano”, como ocurría.

Por el contrario, la educación a distancia crea ambientes para la educación superior basados electrónicamente, que no siempre es dependiente de la presencia física y del espacio físico. Esto suena simple: meramente un cambio del espacio físico al ciberespacio. Pero en la medida en que la aplicación de una tecnología electrónica está teniendo un efecto sobre otros sectores y asuntos, incluyendo los derechos de propiedad intelectual y el cuidado de la salud, la educación a distancia está afectando poderosamente las bases sobre las que se construyó el entendimiento mutuo entre el gobierno y la educación superior. Para ambas partes del acuerdo, la seguridad y la familiaridad con el sitio físico y la presencia están siendo reemplazadas por la incertidumbre y lo desconocido del ambiente electrónico.

Hay tres puntos de preocupación para el gobierno federal ante el cambio:

1. Los fondos federales ¿son utilizados responsablemente en un ambiente de aprendizaje a distancia? ¿Puede evitarse el fraude o el abuso? También es una preocupación para los gobiernos estatales, que tienen la responsabilidad primaria de proteger al consumidor autorizando el funcionamiento de colegios y universidades privados y la subvención a instituciones de educación pública.

2. ¿Se puede seguir confiando en la acreditación como proceso para asegurar la calidad en un ambiente de educación a distancia? ¿O se requerirán nuevas formas de evaluar la calidad?

3. El gobierno federal ¿puede permanecer cómodo con el principio de autorregulación en la educación superior en la medida en que se expande la modalidad a distancia? ¿O se requieren mayores controles por parte del gobierno?

El futuro del entendimiento mutuo entre la educación superior y el gobierno sobre la calidad y el uso de los fondos federales dependerá de las respuestas que se den a estas tres cuestiones.

Respecto del otorgamiento seguro de los fondos federales, el gobierno necesita confiar que la ayuda estudiantil ofrecida por los servicios de educación a distancia esté

dirigida a los estudiantes que realmente toman esos cursos o programas. El gobierno necesita la cooperación de la educación superior para proteger a sus estudiante de los proveedores de educación a distancia que puedan explotar sus intereses en la educación superior ofreciendo oportunidades de titulación por Internet que sean “demasiado buenas para ser verdaderas” y que puedan involucrar altos costos de aranceles de colegiatura que deban ser cubiertos, en parte, por fondos federales. El gobierno necesita la asistencia de la educación superior en la medida en que busca proteger a los estudiantes de proveedores de aprendizaje deshonestos, que están hoy y mañana no están.

Respecto de la acreditación y la autorregulación, el gobierno necesita la seguridad de la comunidad acreditadora de que la calidad de la educación superior puede ser revisada y promovida aun ante el advenimiento de cambios académicos significativos impulsados por la educación a distancia y que las becas y otras ayudas estudiantiles permitan al sujeto adquirir experiencia educativa de calidad en el ambiente de aprendizaje a distancia. El gobierno es plenamente consciente de que la educación a distancia está ejerciendo presión sobre la comunidad acreditadora para expandir su modelo de calidad y autorregulación basado en servicios ofrecidos *in situ* y está observando cuidadosamente con cuánto éxito las instituciones y las organizaciones acreditadoras responden a este desafío.

## Las responsabilidades de la comunidad acreditadora

### El trabajo académico

Al momento, muchas entidades acreditadoras han decidido asefugar la calidad dentro del ambiente académico cambiante de la educación superior, tomando los estándares existentes para la educación ofrecida *in situ* y aplicándolos a la educación a distancia. Aun cuando hayan desarrollado estándares alternativos para la educación a distancia, tienden a estar organizados en las mismas categorías y definidos de la misma manera —currículum, docentes, instalaciones— que los estándares de la educación ofrecida *in situ*. De una manera u otra, los acreditadores están asumiendo que las expectativas de calidad deben ser las mismas para los proveedores *in situ* que a distancia. Asumir las nuevas responsabilidades que se describen a continuación —propuestas por el CHEA— puede ayudar a los acreditadores a desempeñar un papel más enérgico en asistir a las instituciones y programas mientras batallan con los desafíos académicos generados por el crecimiento de la educación a distancia.

#### Responsabilidad 1

*Identificar las características distintivas de la oferta educativa a distancia dentro de los campus tradicionales o distribuida por los nuevos proveedores.*

No hay duda de que algunos elementos de la educación a distancia son significativamente diferentes de la experiencia educativa *in situ*. Es tarea de las instituciones y de las entidades acreditadoras identificar y analizar con detenimiento tales diferencias para proteger la calidad.

Las instituciones y las entidades acreditadoras deben comenzar la identificación de las características distintivas comparando las aulas en línea y las de las sedes, explorando las variaciones de los respectivos roles docentes en ambos ambientes, evaluando los ambientes de apoyo estudiantil en ambas modalidades y examinando el diseño del currículum, tanto *in situ* como a distancia. Muchas tareas académicas que inicialmente pueden parecer las mismas en ambas modalidades, luego de un análisis detenido, son muy diferentes. Asimismo el currículum desarrollado para la educación a distancia puede ser bastante diferente del que se procesa en los ambientes tradicionales. Los acreditadores y las instituciones necesitan observar esas diferencias en las ofertas y evaluar su impacto sobre los estudiantes.

## Responsabilidad 2

*Modificar las pautas, reglamentos o estándares de acreditación para asegurar la calidad dentro del ambiente peculiar de la oferta en línea.*

Si las pautas, reglamentos y estándares de acreditación actuales no confrontan las características distintivas identificadas del aprendizaje a distancia, pueden requerir algunas modificaciones. Los organismos acreditadores deben estar seguros de que sea suficientemente amplio su marco de análisis para evaluar el plantel docente, el currículum, los servicios de apoyo estudiantil, los grados académicos y el desempeño de los estudiantes como para asegurar la atención apropiada para lo que cuenta como enseñanza-aprendizaje de calidad en el ambiente a distancia. Los nuevos proveedores “institucionales” de educación a distancia pueden requerir inicialmente mayor atención, especialmente cuando los modelos de enseñanza y aprendizaje alternativos están acompañados de modelos administrativos y financieros totalmente diferentes de los que funcionan en una oferta *in situ*.

Ahora hay muchas herramientas disponibles para asistir a los acreditadores en este esfuerzo. Como ejemplo, puede citarse los estándares utilizados por el Distance Education and Training Council (DETC). Este organismo ha estado utilizando sus propios estándares para la educación a distancia por 45 años. Originalmente se ocupaban de la educación por correspondencia pero ahora se centran en la oferta electrónica (2001).

## Responsabilidad 3

*Prestar atención adicional al desempeño estudiantil y a los productos de aprendizaje en el contexto de la educación a distancia*

Se usa el término “producto” para asegurar la calidad en más de un sentido. A veces se refiere a los resultados del desempeño institucional, con lo es el número de estudiantes que completa un programa; a veces describe el rendimiento estudiantil en aprendizaje adquirido, como lo son las competencias que los estudiantes pueden demostrar) y otras veces se aplica a los procesos por los cuales las instituciones tienen que pasar para lograr un determinado resultado, como la capacitación del personal para mejorar el aprendizaje estudiantil. A los fines de la responsabilidad aquí descrita, el término refiere al rendimiento del estudiante.

Asegurar la calidad de la educación a distancia probablemente requiera mayor atención al rendimiento estudiantil de lo que se le estuvo dando. En los ambientes de educación a distancia, los acreditadores no pueden examinar algunas de las características familiares que —se asume— constituyen el fundamento de la calidad de la educación *in situ*: planta física, docentes de dedicación exclusiva, entre otros. Al no contar con la oportunidad de esa clase de constatación, los acreditadores necesitarán recurrir a otros indicadores, tales como el rendimiento estudiantil, para juzgar el desempeño institucional y del programa. Algunas corporaciones que ofrecen educación a distancia, tales como Cisco, Oracle y Microsoft, han desarrollado modelos efectivos basados en la competencia, que emplean la evidencia del rendimiento del estudiante para determinar la calidad en la certificación de la tecnología de la información.

Basados en esos modelos y los que surjan de sus propios análisis, los organismos acreditadores deberían centrarse en desarrollar las siguientes tipos de expectativas de rendimiento estudiantil para asegurar la calidad en la educación a distancia:

- Expectativas que estimulen a las instituciones a vincular los juicios acerca de la calidad del desempeño institucional a la evidencia del rendimiento estudiantil.
- Expectativas que estimulen a las instituciones a establecer niveles esperados de rendimiento estudiantil y para documentar cuán bien se desempeñan los estudiantes en función de esas expectativas.
- Expectativas que estimulen a las instituciones a brindar evidencia de cómo evalúan y constatan el rendimiento estudiantil.
- Expectativas que estimulen a las instituciones a invertir recursos institucionales en las prácticas necesarias para asegurar altos niveles de rendimiento estudiantil.

Adoptando estas tres responsabilidades los organismos acreditadores pueden responder más efectivamente a los desafíos generados por la educación a distancia.

## La política de autorregulación institucional

Las nuevas responsabilidades vinculadas con los desafíos que genera la educación a distancia a las políticas de autorregulación de la educación superior involucra no sólo a los acreditadores y a las instituciones, sino también a las asociaciones con sede en Washington que representan los intereses de la autorregulación ante el gobierno federal.

### Responsabilidad 4

*Trabajar con el gobierno para ajustar las actuales pólizas de entendimiento sobre el uso de fondos federales y la calidad de la educación a distancia, en tanto mantiene el compromiso compartido de autorregulación mediante la acreditación voluntaria y la preservación de la autonomía de las instituciones.*

Las instituciones y los acreditadores deben reunirse con el gobierno para identificar aquellos aspectos bajo los cuales las prácticas actuales sobre el uso del fondo federal son apropiadas o no para la modalidad a distancia y trabajar juntos en modificar aquellas pólizas que afectan el uso de fondos federales si se lo requiere, ya sea para asegurar la calidad o porque hay riesgo de fraude o abuso en la ayuda al estudiante.

El CHEA (Eaton, 2001, p. 17) coincide que las instituciones, organizaciones acreditadoras y gobierno pueden trabajar provechosamente juntos para desarrollar un nuevo entendimiento de la disponibilidad de la ayuda estudiantil a la luz del impacto de la educación a distancia sobre

- Cómo se definen los cursos;
- Cómo se definen los programas;
- Cómo se mide el tiempo;
- Cómo se definen las credenciales;
- La documentación de los productos de aprendizaje; y
- Los patrones de asistencia y desempeño estudiantil.

Las instituciones, el gobierno y los organismos acreditadores pueden también trabajar juntos para definir la proporción de educación a distancia y experiencias educativas *in situ* respaldada por fondos federales.

## Responsabilidad 5

*Asumir mayor responsabilidad para atender el interés público en la calidad de la educación superior en tanto se expanden las oportunidades de educación a distancia y de diversifican los proveedores*

Aunque muchos de los “nuevos” proveedores de educación superior puedan escoger permanecer no acreditados, la comunidad acreditadora continuará siendo vista por el público como la responsable de la calidad de esos proveedores. Los acreditadores necesitarán proveer pautas al público sobre cómo elaborar juicios sobre la calidad en esas nuevas modalidades: qué observar, a quién contactar, como realizar comparaciones. La reputación y la seriedad de la educación está en riesgo y se debe tener la responsabilidad de ir más allá de las instituciones a las que se sirve para responder a las necesidades del público.

Atender al interés público y a la preocupación por la calidad significa trabajar en favor de

- Fortalecer la protección al consumidor;
- Brindar una comunicación clara sobre los asuntos de calidad entre los acreditadores y quienes responden por formas alternativas de evaluación externa de la calidad de la educación y la capacitación (juntas de certificación, por ejemplo);

- Asegurar la calidad en la transferencia de créditos en la modalidad de educación a distancia;
- Expandir la licencia estatal de las instituciones y programas a la luz de la capacitación a distancia; y
- Expandir los esfuerzos por educar al público sobre la importancia de la evaluación externa de la calidad y el papel de la acreditación en la sociedad.

Servir al interés público también significa el compromiso con clarificar el rol social y el propósito de los colegios y universidades; mejorar la calidad de la educación superior mientras que se expande su disponibilidad; y responder al perfil cambiante de los estudiantes de educación superior. Todas son tareas para los acreditadores, en la medida en que reflexionan sobre cómo asegurar la calidad satisface las necesidades del público en este ambiente mezclado de oportunidades: educación *in situ* y a distancia.

El reporte del CHEA (Eaton, 2001) finaliza señalando que los desafíos académicos y políticos generados por el aprendizaje a distancia están generando grandes demandas sobre la educación superior. Si la experiencia con desafíos educativos del pasado sirve como indicación, la respuesta de la educación superior será poderosa y efectiva. Manteniendo los valores fundamentales de la empresa intacta, la educación superior sostendrá y favorecerá la calidad de su trabajo académico y fortalecerá su relación con el gobierno mediante una demostración permanente de su calidad en los programas, colegios y universidades.

## CAPÍTULO III

### REVISIÓN DE LA LITERATURA RECIENTE

En este capítulo se describen los principales aportes hallados en las publicaciones recientes sobre la acreditación de la educación superior ofrecida a distancia.

En abril de 1991 se desarrolló una conferencia sobre acreditación postsecundaria, organizado por el Council on Postsecondary Accreditation, de Washington. En sus anales, editados por Lenn (1991), se puede observar que ya hace más de una década las tres preocupaciones principales en lo que concierne a los requerimientos de la educación a distancia estaban vinculadas a (a) la naturaleza de la enseñanza como vocación, (b) la naturaleza del planeamiento de programas conducentes a un título académico en educación superior y (c) la naturaleza de los estilos de aprendizaje adulto. En dicha conferencia se estudiaron las inquietudes y los asuntos clave para los acreditaciones. Asimismo se comentó el impacto de los componentes de la educación a distancia sobre el proceso de acreditación, especialmente la autoevaluación, la visita *in situ* y los procedimientos de monitoreo o seguimiento. En otra ponencia se analizaron los estándares y criterios para la educación a distancia y sus implicaciones para la acreditación. En una presentación final se analizan las inquietudes generales de las agencias acreditadoras regionales.

En abril de 1996, la Western Interstate Commission for Higher Education publicó algunas preocupaciones acerca de la calidad que despertó el desarrollo de programas de educación a distancia (Zuniga y Krauth, 1996). Allí se señala que las instituciones están en condiciones de asegurar que los programas que ofrecen a distancia reúnen estándares académicos elevados. Igualmente los estados pueden facilitar al consumidor de educación la información de cómo identificar los programas de calidad. Las juntas de gobierno de educación superior pueden aplicar estándares de calidad al supervisar los programas y al proveer a las instituciones de incentivos financieros para desarrollar programas de calidad. Los cuerpos de acreditación pueden establecer estándares de evaluación dirigidos a asegurar la calidad de los programas de educación a distancia. Finalmente, las organizaciones regionales pueden facilitar la posibilidad de compartir la calidad de los programas de enseñanza. La publicación ya incluye una tabla que sintetiza los “Principios de Buena Práctica para Programas de Certificación y Títulos Ofrecidos Electrónicamente”.

Ante la declinación de los fondos públicos y los cambios en el clima político, la Education Commission of the States (Ewell y Wellman, 1997), hace un llamado a los colegios y universidades norteamericanos a la responsabilidad, a “dar cuentas” y a

asegurar la calidad. Identifica la falta de estándares para los programas de educación a distancia, entre otros problemas estructurales.

En México, la educación a distancia se define como una forma extracurricular de educación que ofrece gran flexibilidad desde el punto de vista del espacio y tiempo, según lo declara Montera-Gutierrez (1998). Goza de la validación y acreditación oficial otorgada por el sistema educacional tradicional del país. Ya en 1998 existían 46 instituciones que ofrecían educación a distancia y educación continua mediante numerosos sistemas de entrega, incluyendo cursos por correspondencia, radio, televisión, audioconferencias, videoconferencias, educación basada en la computadora, la World Wide Web, e-mail y fax, y clases de nivel superior y de posgrado.

Lezberg (1998) discute el rol de las asociaciones acreditadoras regionales en asegurar el control de calidad de la educación superior a distancia a la vez que analiza los cambios debidos a la nueva tecnología. Hace referencia a los estándares para la acreditación regional tradicional, el proceso de acreditación regional y sus adaptaciones para los programas de educación a distancia. Un año más tarde, Lezberg (1999) afirma que las asociaciones acreditadoras regionales, preocupadas por el hecho de que los programas de educación a distancia no ofrecen una educación equivalente a la ofrecida tradicionalmente, han expandido sus estándares para incluir algunos aspectos específicos tales como calificaciones del personal docente, preparación y ofrecimiento de los cursos, acceso a recursos de información apropiados y comunicación e interacción entre los alumnos y los representantes institucionales, el personal docente y otros estudiantes.

En mayo de 1998 CHEA difunde un informe donde destaca la necesidad de que los sistemas de acreditación de los EE. UU. se adapten a la educación a distancia. Además de destacar el impacto de la educación a distancia en la vida y las funciones de los profesores, así como de preservar el rol intelectual del plantel docente, el informe entra a detallar las recomendaciones (McCollum, 1998).

Ese mismo año, Dasher-Alston y Patton (1998) discuten la evaluación de los programas de educación superior a distancia y la peculiaridad de esta modalidad de entrega, los componentes clave de un programa efectivo, las preocupaciones de acreditación y la necesidad de adoptar principios de buena práctica. Se destacan algunos asuntos en las áreas de currículum y didáctica, evaluación, recursos bibliográficos y de aprendizaje, servicios estudiantiles, facilidades y finanzas.

Por su parte, Shearer (1999) señalan el informe publicado por CHEA, donde se pone de relieve la necesidad de que los sistemas de acreditación académica de los Estados Unidos se adapten a la educación a distancia. Además de destacar el impacto de la educación a distancia en la vida estudiantil y en el papel de los profesores, hace hincapié en la importancia de preservar la función intelectual de los docentes.

Olsen (1999) comenta la decisión de dar acreditación a la así llamada instituciones virtual conocida como Jones International University y la reacción a tal decisión por parte de los actores de la educación superior en los estados Unidos, quienes se preguntan si se cumplirán o no los estándares de acreditación. Se pregunta si serán acreditadas otras instituciones virtuales que existen sólo en el ciberespacio.

Ebbinghouse (1999), por su parte, se centra en los procesos de acreditación y los estándares de las bibliotecas académicas en los estados Unidos, especialmente de aquellas que imparten enseñanza de Derecho. Identifica los beneficios de los estándares de acreditación para las escuelas de derecho y los pasos que hay que dar para mejorar las autoevaluaciones bibliotecarias y los reportes de las visitas. También ofrece una lista de recursos disponibles en línea sobre estándares e información.

Perley y Tanguay (1999) expresan su preocupación por la calidad de la educación en línea ante la proliferación a velocidad sorprendente de instituciones en línea y de educación a distancia. Denuncian que los intereses comerciales están detrás de esos desarrollos, una realidad que amenaza con re-definir la educación superior. Se cuestionan sobre la influencia de la acreditación de la educación en línea sobre la educación superior en los Estados Unidos.

Según Bobby y Capone (2000), debido a que el paradigma para ofrecer educación superior está cambiando tan acentuadamente en los ambiente de educación a distancia, las entidades acreditadoras y las autoridades que otorgan licencias deben encarar nuevos desafíos a la hora de determinar lo que constituye educación de calidad. Los estándares que tradicionalmente han cuantificado los insumos están siendo lentamente alterados para medir los resultados o productos de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con estos autores, no siempre es fácil saber cómo, cuándo y dónde alterar los estándares. Los acreditadores y las autoridades responsables de otorgar licencias han tenido poco tiempo para prepararse para los cambios y para definir lo que constituye buenas prácticas y estándares cuando examinan los programas de educación a distancia. Sin embargo, es imperativo que comiencen a trabajar juntos inmediatamente para crear un sistema que asegure la calidad que es relevante a los nuevos ambientes de aprendizaje y que protejan el interés del público. Las autoras exploran algunas definiciones básicas, tales como educación a distancia, acreditación y evaluación de productos. Luego se centran en cómo deben cambiar la acreditación y la licencia de programas educativos. También proporcionan las siguientes recomendaciones para asegurar que la acreditación permanezca relevante:

- revisar y volver a redactar los estándares de acreditación para hacerlos orientados hacia el producto versus orientados hacia insumos,
- educar al público sobre las preguntas que se formularán para evaluar la calidad de la educativa en el nuevo paradigma de aprendizaje, y
- reducir la duplicación de esfuerzos de programas educativos, estimulando la cooperación entre agencias de acreditación y autoridades responsables de otorgar licencias.

Centrándose en la aceptación ganada por la universidad virtual en los Estados Unidos como un ambiente educativo, Stallings (2000) se refiere a su legitimación por parte de las agencias de acreditación y las juntas de educación, a los fondos gubernamentales y al respaldo legislativo y de las fundaciones. Con todo, el autor observa la viabilidad de la universidad virtual como incierta.

McMurtrie (2000) discute los cambios producidos en la manera en que los acreditadores se relacionan con los colegios y las universidades en los Estados Unidos. También reconoce las demandas del gobierno norteamericano por más pruebas de rendimiento estudiantil en las supervisiones de acreditación. Insiste en el propósito de la acreditación, según el cual se debe asegurar de que las instituciones alcancen estándares mínimos de calidad.

En la conferencia anual sobre acreditación y aseguramiento de la calidad, la Middle States Commission on Higher Education (2000), se examinaron las prácticas establecidas para asegurar la calidad de la educación superior y se exploraron nuevas estrategias. Un equipo de trabajo presentó un documento donde propone indicadores de calidad para los programas de educación a distancia.

Cook (2001) considera el equilibrio que debe existir entre el requerimiento de dar cuenta (accountability) y la innovación en lo que respecta a las nuevas formas de entrega educativa. También describe los borradores de las guías que se están desarrollando para evaluar los programas electrónicos.

Swail y Kampits (2001) describen una vía de desarrollo probable de los recursos y procesos de acreditación necesarios para responder al cambio en las modalidades de entrega de la educación, especialmente el desarrollo rápido de la educación a distancia, con un sistema apropiado para asegurar la calidad. Enumera algunos temas que deben ser considerados para permitir que las asociaciones acreditadoras evalúen efectivamente los programas de educación a distancia.

Carr y Foster (2001), que se dedicaron a hacer un seguimiento de las instituciones de educación a distancia por más de 20 años, observan la situación de acreditación de ellas. Entre varios elementos que presentan en su artículo, describen los esfuerzos que realiza el estado de Oregon para regular la falta de acreditación en los colegios que ofrecen cursos en línea. Este intento de regular a las instituciones de educación no acreditadas que ofrecen educación a distancia, según los autores, más recientemente fue seguido por otros estados: Iowa, Louisiana y South Dakota. A pesar de la tendencia, algunos pocos estados, tales como Wyoming, Montana y Hawaii, todavía permiten el funcionamiento de universidades no acreditadas en sus territorios. Los autores también denuncian que los directivos de instituciones no acreditadas han establecido docenas de cuerpos de acreditación no reconocidos por el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

Finalmente, Chiti y Karlen (2001) presentan una revisión de la literatura de las mejores prácticas en educación a distancia y los puntos de vista de las organizaciones de acreditación sobre la evaluación de la educación a distancia en las instituciones de educación superior. Según las autoras, a la fecha existe un caudal de información importante sobre cómo iniciar los cursos de educación a distancia y estudios de casos de cursos particulares en instituciones específicas, pero hay poca información concerniente a las mejores prácticas, los costos reales o los beneficios de tales cursos. Una revisión de los reglamentos de varias asociaciones de acreditación más importantes sugiere que una preocupación primaria de los cuerpos de evaluación es que la iniciativa de la educación a distancia sea consistente con la misión y que los propósitos de la institución se correspondan con los mecanismos de evaluación que aseguren que los programas y cursos ofrecidos electrónicamente tengan los mismos requerimientos y

produzcan los mismos resultados que los cursos ofrecidos tradicionalmente. Las agencias de acreditación también están interesadas en la capacitación del personal docente para la educación a distancia, los recursos de aprendizaje, los servicios estudiantiles y los recursos físicos y financieros. El compromiso de la educación a distancia va mucho más allá del esfuerzo de ofrecer cursos de calidad en un nuevo ambiente. Se trata de demostrar un compromiso con el mejoramiento continuo.

## CAPÍTULO IV

### NORMATIVA Y ASPECTOS LEGALES

La problemática de la acreditación de las instituciones educativas que ofrecen programas a distancia en línea está llevando a los diferentes estamentos a revisar las normativas y aspectos legales, algunos de cuyos componentes han quedado obsoletos. Tal es el caso de algunos incisos de la Ley de Educación Superior de 1965 (Higher Education Act of 1965).

Gracias a algunos debates en la Suncomisión de Competitividad para el Siglo XXI de la Comisión sobre Educación y Fuerza Laboral del Congreso de la Nación, se introdujo para su discusión por parte de los congresistas de los EE. UU. en septiembre de 2002 una propuesta de enmienda bajo el título Internet Equity and Education Act of 2001.

La mayor enmienda está referida al título IV de la Ley, referida a la ayuda federal a estudiantes universitarios. Como la libertad académica está muy instalada en la nación norteamericana, este título es importante porque establece el tipo de instituciones al que deben asistir quienes reciben ayuda estudiantil federal. Es allí donde se establece que los estudiantes deben asistir a instituciones acreditadas por agencias acreditadoras reconocidas por el departamento de Educación del gobierno de los EE. UU. Es en este proceso donde la legislación prevé los controles de calidad y la aplicación de estándares.

En este contexto la Subcomisión de Competitividad para el Siglo XXI estuvo analizando recomendaciones concretas a la revisión de un documento utilizado por el Departamento de Educación de los estados Unidos que contiene regulaciones sobre organizaciones acreditadoras titulado Nationally Recognized Accrediting Agencies and State Approval Agencies and the Criteria for Recognition by the U.S. Secretary of Education (Agencias de Acreditación reconocidas a nivel nacional y Agencias aprobada por los estados y los criterios para el reconocimiento por la Secretaría de Educación de los EE.UU.).

El CHEA elaboró recomendaciones de enmiendas relacionadas con algunos asuntos específicos del proceso de reconocimiento de acreditadores y la educación a distancia. El organismo fundamenta su capacidad de realizar tales recomendaciones en la trayectoria de la institución, como organización que coordina la acreditación institucional (regional y nacional) y programática en los Estados Unidos, al tener más de 3.000 instituciones miembros y 60 agencias acreditadoras participantes, dentro de las cuales se hallan las ocho regionales. De acuerdo con la propuesta, los directores de las ocho

agencias acreditadoras regionales llegaron a un acuerdo en una declaración sobre la Evaluación de los Programas que ofrecen títulos y diplomas electrónicamente, elaborado inicialmente por la Western Interstate Commission for Higher Education y una guía para la evaluación de esos programas, que sirvieron de base para la elaboración de un documento reciente titulado Best Practices for Electronically offered Degree an Certificate Programs (Las mejores prácticas para los programas que otorgan títulos y diplomas electrónicamente).

El documento de las *Mejores Prácticas* procura centrar su interés en los estándares que no son relevantes para los nuevos ambientes de aprendizaje distribuido, especialmente cuando en esos ambientes se hallan involucrados ambientes que no asisten a un determinado campus. Sin embargo, las *Mejores Prácticas* no constituyen criterios evaluativos, sino que más bien tratan de explicar los principios básicos bien establecidos de calidad institucional en los estándares de acreditación regional cuando se los aplica a las formas de aprendizaje emergente. En conjunto estos principios básicos reflejan los valores que promueven las comisiones regionales entre sus colegios y universidades afiliados:

- Se experimenta mejor la educación dentro de una comunidad de aprendizaje donde profesionales competente están activa y cooperativamente involucrados en la creación, oferta y mejoramiento de programas de enseñanza;
- El aprendizaje es dinámico e interactivo, independientemente del medio en que se dé;
- Los programas de enseñanza que conducen a títulos están organizados en torno de currículos sustanciosos y coherentes que definen los resultados de aprendizaje esperados;
- Las instituciones contraen la obligación de atender las necesidades del estudiante vinculadas con su éxito académico y brindarle los recursos requeridos para tal fin;
- Las instituciones son responsables de la educación ofrecida bajo su nombre;
- Las instituciones asumen la evaluación y el mejoramiento de su calidad, dando un énfasis particular al aprendizaje del estudiante;
- Las instituciones se someten voluntariamente a la evaluación de pares.

Las *Mejores Prácticas* fueron desarrolladas con el propósito de asistir a las instituciones que planean ofrecer actividades de educación a distancia y le proveen de un marco de referencia para la autoevaluación. Para las asociaciones de acreditación regional ellas constituyen un entendimiento común de los elementos que reflejan una programación educativa a distancia de calidad. Pretenden informar y favorecer los reglamentos y procesos de evaluación de cada región.

## Visión panorámica de *Las Mejores Prácticas*

Las *Mejores Prácticas* están divididas en cinco componentes separados, cada uno de los cuales se centra en un área de actividad institucional relevante para la educación a distancia. Ellos son:

1. Contexto y compromiso institucional.
2. Currículum e instrucción.

3. Cuerpo docente.
4. Apoyo al estudiante.
5. Evaluación.

Cada componente comienza con una declaración general seguida de párrafos individuales enumerados que se ocupan de asuntos específicos y describen aquellos elementos esenciales a la calidad para la programación de la educación a distancia. A su vez esos párrafos son seguidos por protocolos en forma de preguntas diseñadas para ayudar a determinar la existencia de esos elementos cuando se realiza tanto una evaluación interna como externa de las actividades de educación a distancia.

## Las Mejores Prácticas y los protocolos

A continuación se enumeran los componentes y los párrafos con los elementos esenciales (Commission on Institutions of Higher Education, 2001):

### 1. Contexto y compromiso institucional

*Los programas ofrecidos electrónicamente respaldan y extienden las funciones de las instituciones educativas. Cada vez más ellos integran la organización académica, con implicaciones crecientes para la infraestructura institucional.*

1a. En su contexto, propósito, organización e historia de matrícula, si corresponde, el programa es consistente con el rol y la misión institucional

1b. Se reconocen que los propósitos de una institución saludable cambian con el tiempo. La institución es consciente de los requerimientos de la acreditación y se aviene a ellos. Cada comisión de acreditación ha establecido definiciones de cuáles actividades constituyen un cambio sustancial que desencadenará evaluaciones previas y procesos de aprobación. La comisión de acreditación apropiada debería notificar y consultar si un programa ofrecido electrónicamente representa un cambio mayor. El ofrecimiento de programas distribuidos puede afectar las metas educativas de la institución, su población estudiantil blanco, su currículum, sus modalidades de enseñanza y esto puede tener un impacto tanto sobre la institución como en su estatus de acreditación.

1c. Los presupuestos y los reglamentos de la institución reflejan su compromiso con los estudiantes para quienes se diseñan los programas ofrecidos electrónicamente.

1d. La institución asegura que sus instalaciones físicas y técnicas son adecuadas, incluyendo asistencia técnica apropiada, para respaldar sus programas ofrecidos electrónicamente.

1e. La estructura organizativa interna que posibilita el desarrollo, la coordinación, el apoyo y la supervisión de los programas ofrecidos electrónicamente variarán de institución a institución. Sin embargo, por lo general, incluirán la capacidad de

- Facilitar las relaciones de apoyo técnico y didáctico asociadas.
- Brindar las tecnologías de información requeridas y los servicios de apoyo relacionados.

- Desarrollar e implementar un plan de marketing que tome en cuenta la población estudiantil blanco, las tecnologías disponibles y los factores requeridos para cumplir las metas institucionales.
- Proveer de capacitación y apoyo a los estudiantes y docentes participantes.
- Avenirse a legislación de derechos de autor.
- Elaborar contratos para productos y servicios ofrecidos por terceros.
- Evaluar y asignar prioridades a potenciales proyectos futuros.
- Asegurar que los programas y materias ofrecidos electrónicamente satisfagan ampliamente los estándares institucionales, tanto para proporcionar calidad consistente como para brindar un marco de referencia coherente a los estudiantes que puedan matricularse tanto en cursos ofrecidos electrónicamente como a los tradicionales presenciales.
- Mantener una supervisión académica apropiada.
- Mantener consistencia con el planeamiento académico de la institución y las funciones de supervisión para asegurar su congruencia con la misión institucional y la asignación de los recursos requeridos.
- Asegurar la integridad del trabajo del estudiante y de la enseñanza del docente.

1f. En su articulación y reglamentos de convalidación la institución juzga las materias y programas sobre sus resultados de aprendizaje y los recursos conseguidos en función de su rendimiento, no sobre las modalidades de oferta.

1g. La institución se esfuerza por asegurar un encuadre técnico consistente y coherente para sus estudiantes y docentes. Cuando es necesario un cambio en las tecnologías, se lo introduce de manera que reduzca al mínimo su impacto sobre estudiantes y docentes.

1h. La institución ofrece a los estudiantes apoyo técnico razonables relacionado con cada hardware, software y sistema de distribución requerido en un programa.

1i. La selección de las tecnologías está basada en su adecuación a los estudiantes y al currículum. Se reconoce que a menudo están involucrados asuntos de disponibilidad y costo, entre otros, pero la documentación del programa debería incluir una consideración específica de la correspondencia entre la tecnología y el programa.

1j. La institución busca comprender los requerimientos legales y regulatorios de las jurisdicciones en las que opera, como por ejemplo, los requerimientos para el servicio a los discapacitados, ley de derecho de autor, requerimientos estatales y nacionales para instituciones que ofrecen programas educativos, restricciones internacionales tales como la exportación de información o tecnología reservada, etc.

## 2. Currículum y enseñanza

*Los métodos cambian, pero los estándares de calidad perduran. Los asuntos importantes no son técnicos sino didácticos y curriculares. Las decisiones sobre tales*

*asuntos deben ser tomadas por profesionales calificados y centradas en los resultados de aprendizaje para una población estudiantil cada vez más diversa.*

2a. Como con todos los desarrollos y evaluaciones del currículum, la institución se asegura que cada programa de estudio de lugar a resultados de aprendizaje de nivel académico apropiado al rigor del título o certificado otorgado, que el título o diploma ofrecido sea coherente y completo y que tales programas que conduzcan a títulos de grado (pregrado) incluyan requerimientos de educación general.

2b. Personas académicamente calificadas participan totalmente en las decisiones concernientes a currículum del programa y a su supervisión. Se reconoce que las funciones tradicionales del docente pueden expandirse y/o suplementarse en la medida en que se desarrollan y presentan los programas ofrecidos electrónicamente, pero lo sustancial del programa, incluyendo su presentación, administración y evaluación es la responsabilidad de personas con calificaciones académicas apropiadas.

2c. Al diseñar programas que ofrecen electrónicamente títulos o diplomas, la institución brinda un plan coherente de acceso, por parte del estudiante, a todos los materias necesarias para completar el programa o les notifica claramente de los requerimientos que no están contenidos en la oferta electrónica. Se diseñan programas o cursos híbridos, con mezcla de elementos electrónicos y presenciales, a los efectos de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a servicios adecuados.

2d. Aunque elementos importantes del programa pueden ser suplidos por socios del consorcio o por otras organizaciones, incluyendo a contratistas que pueden no estar acreditados, la responsabilidad por el desempeño permanece con la institución que ofrece el título o diploma. Es la institución donde el estudiante se matricula, no sus socios o proveedores, la que tiene un contrato con el estudiante. Por lo tanto, son aspectos muy importantes del plan de estudios los criterios para elegir socios en un consorcio y proveedores, y los medios para hacer un seguimiento y evaluar su trabajo. Al considerar los concenios con el consorcio, se debe prestar atención a asuntos tales como asegurar que los servicios de asistencia al estudiante sea prioritario y que los incentivos no comprometan la integridad de la institución de la del programa educativo. También hay que prestar atención a los efectos de los arreglos administrativos y la coparticipación en costos con la toma de decisiones de una institución concerniente al currículum. Algunos ejemplos concretos de relaciones de consorcio o contractuales:

- Calificaciones y apoyo al personal docente.
- Material del curso:
  - Cursos o elementos de un curso adquiridos o licenciados por otras instituciones.
  - Cursos o elementos de curso provistos por instituciones socias en un consorcio.
  - Elementos curriculares de fuentes industriales reconocidas: programas de certificación de Microsoft o Novell.
  - Materiales de curso producidos comercialmente que van desde libros de texto hasta paquetes de curso o elementos de curso.

- Administración y distribución de cursos: WebCT, Blackboard, College, etc.
- Servicios bibliotecológicos:
  - Acceso remoto a servicios, recursos y reglamentos bibliotecológicos.
  - Provisión de recursos y servicios bibliotecológicos; por ejemplo, servicios de referencia en línea, distribución de documentos, recursos impresos, etc.
- Servicios de librería.
- Servicios de información a estudiantes sobre la institución, sus programas y cursos.
- Servicios técnicos:
  - Capacidad de servidor.
  - Servicios de apoyo técnico, incluyendo servicios de atención al público para estudiantes y docentes.
- Servicios administrativos: matriculación, registros académicos, etc.
- Servicios de consejería, asesoría académica o tutoría.
- Arreglos de pagos en línea.
- Consideraciones de la privacidad del estudiante.

2e. La importancia de una interacción apropiada (sincrónica o asincrónica) entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes entre sí se refleja en el diseño del programa y sus materias, y en las facilidades técnicas y servicios provistos.

### 3. Apoyo al cuerpo docente

*Como ya se indicó, las funciones docentes se están convirtiendo en más diversas y reorganizadas. Por ejemplo, la misma persona no puede desempeñarse tanto en las tareas de desarrollar cursos y dirigir la enseñanza a los estudiantes. Independientemente de quién se desempeña en esas funciones, hay involucrados asuntos importantes.*

3a. En el desarrollo de programas ofrecidos electrónicamente, la institución y su cuerpo docente participante tiene asuntos de carga académica, compensación, propiedad intelectual, autoría, vinculados al programa y a las implicaciones de la participación en el programa para los procesos de evaluación profesional del docente. Esta mutua comprensión está basada en reglamentos y acuerdos adoptados por las partes.

3b. La institución provee un programa continuo de diseño técnico apropiado y apoyo a la producción de los docentes participantes.

3c. La institución ofrece a los responsables del desarrollo del programa la orientación y la capacitación para ayudarlos a convertirse en eficientes en el uso de las tecnologías de los programas, incluyendo los cambios en el diseño y administración de los cursos.

3d. La institución ofrece a los responsables de trabajar directamente con los estudiantes la orientación y la capacitación para ayudarlos a volverse eficientes en el uso de las tecnologías para tales propósitos, incluyendo estrategias para la interacción efectiva.

## 4. Apoyo al estudiante

*Los colegios y las universidades han aprendido que los estudiantes del siglo veintiuno son diferentes, tanto demográfica como geográficamente, de los estudiantes de generaciones previas. Esas diferencias afectan cada cosa desde los reglamentos de admisión hasta los servicios bibliotecarios. Alcanzar a esos estudiantes y servirles apropiadamente constituyen los mayores desafíos de las instituciones de hoy.*

4a. La institución tiene un compromiso —administrativo, financiero y técnico— de continuar con el programa por un período suficiente como para capacitar a todos los estudiantes admitidos hasta que obtengan sus títulos o diplomas en el tiempo publicado.

4b. Antes de admitir un estudiante al programa, la institución:

- Mediante una revisión los registros pertinentes y/o de una evaluación personal, determina que el estudiante está calificado por la educación previa o experiencias equivalentes a ser admitido al programa, incluyendo el caso de los estudiantes internacionales, sus habilidades en el manejo del idioma inglés.
- Informa al candidato a estudiante acerca del requerido acceso a tecnologías utilizadas en el programa.
- Informa al candidato a estudiante acerca de la competencia técnica requerida a los estudiantes en el programa.
- Informa al candidato a estudiante acerca de los costos estimados (incluyendo los costos de acceso a la información y los reglamentos asociados a los pagos y reintegros).
- Informa al candidato a estudiante acerca del diseño del currículum y del calendario dentro del cual se ofrecerán las materias y lo asiste en la comprensión de los objetivos de aprendizaje.
- Informa al candidato a estudiante sobre la biblioteca y otros servicios académicos disponibles para apoyarlo en su aprendizaje y en la adquisición de habilidades necesarias para acceder a ellos.
- Informa al candidato a estudiante acerca del espectro de otros servicios de apoyo disponibles desde la institución.
- Informa al candidato a estudiante acerca de los arreglos acordados para la interacción con los docentes y los compañeros.
- Asiste al candidato a estudiante en la comprensión de las expectativas del aprendizaje independiente, así como de la naturaleza y los desafíos potenciales del aprendizaje en el programa ofrecidos en una modalidad basada en la tecnología.
- Informa al candidato a estudiante acerca del tiempo estimado para completar el programa.

4c. La institución reconoce que deben estar disponibles a los estudiantes de programas ofrecidos electrónicamente los servicios apropiados, usando la presuposición operativa de que esos estudiantes no estarán físicamente en el campus. Con variaciones debidas a las situaciones y programas específicos, esos servicios, que pueden ser coordinados, podrían incluir:

- Información precisa y oportuna acerca de la institución, sus programas, materias, costos y reglamentos y requisitos relacionados.
- Asesoría previa a la matriculación.
- Solicitud de admisión.
- Pruebas de admisión.
- Matriculación/inscripción en programas y cursos.
- Ayuda financiera, incluyendo información acerca de reglamentos y limitaciones, información acerca de disponibilidad de becas, procesos de solicitud y administración de ayudas financieras, becas y premios.
- Arreglos de pagos de seguros.
- Asesoramiento académico.
- Intervención oportuna sobre el progreso del estudiante.
- Tutoría.
- Orientación vocacional y ocupacional.
- Información del progreso académico.
- Recursos bibliotecarios apropiados para el programa, incluyendo asistencia de investigación y referencias, acceso a bases de datos remotas, revistas en línea y recursos de texto completo, servicios de distribución de documentos, instrucción para el uso de bibliotecas, materiales de reservas y convenios institucionales con bibliotecas locales.
- Capacitación en el uso de la información incluyendo técnicas de investigación.
- Servicios de librería: encargos, pagos y rápida entrega de libros, paquetes de curso, materiales vinculados al curso y comunicación institucional.
- Apoyo técnico permanente, ofrecido preferiblemente durante las noches y fines de semana, así como en los horarios de oficina regulares.
- Derivaciones para diferencias de aprendizaje del estudiante, desafíos físicos y consejería personal.

4d. La institución reconoce que es importante un sentido de comunidad para el éxito de muchos estudiantes y que una relación permanente, a largo plazo, es provechosa tanto para el estudiante como para la institución. El diseño y la administración de los programas toma en cuenta este factor y promueve grupos de estudios, proveyendo direcciones de estudiantes (con el permiso de los que van a estar incluidos), incluyendo aquellos estudiante fuera del campus en publicaciones y eventos institucionales, incluyéndolos en definiciones de comunidad académica mediante mecanismos tales como representación e el gobierno estudiantil, invitaciones a eventos en el campus, incluida las ceremonias de graduación y similares estrategias de integración.

## 5. Evaluación

Tanto la evaluación del rendimiento del estudiante como la del programa total adopta una importancia mayor en la medida en que evolucionan las nuevas técnicas. Por ejemplo en los programas asincrónicos el elemento de establecimiento de tiempo está removido esencialmente de la ecuación. Por esas razones, la institución conduce una investigación sostenida, basada en elementos de juicio evidentes, de como los programas de educación a distancia están alcanzando los objetivos. Los resultados de esa investigación se usan para guiar el diseño y la administración del currículum, la conducción del aprendizaje y los procesos educativos, y pueden afectar los reglamentos

futuros y los presupuestos podrían tener implicaciones para las funciones y la misión institucional.

5a. Como componente de las actividades generales de evaluación institucional, existe una evaluación documentada del rendimiento del estudiante en cada materia y al término del programa, comparando el desempeño del estudiante con los resultados de aprendizaje esperados.

5b. Cuando se utilizan exámenes (en papel, en línea, demostraciones de competencia, etc), éstos tienen lugar en circunstancias que permiten la identificación segura del estudiante.

5c. Procedimientos documentados aseguran que se protege la seguridad de la información personal mediante la conducta de evaluación y la información de los resultados.

5d. La efectividad general del programa se determina mediante medidas tales como

- El grado en que el aprendizaje de los estudiantes corresponde a los resultados esperados, incluyendo para los programas de grado tanto las metas de la educación general como los objetivos del área.
- El grado en que se satisfacen las intenciones del estudiante.
- Tasas de retención estudiantil, incluso las variaciones a través del tiempo.
- Satisfacción del estudiante, medido a través de encuestas regulares.
- Satisfacción del personal docente, medido mediante encuestas regulares y procesos de revisión de pares formales e informales.
- Grado en que se provee acceso a estudiantes a quienes no se les estuvo sirviendo previamente.
- Medidas del grado en que la biblioteca y los recursos de aprendizaje se usan apropiadamente por los estudiantes del programa.
- Medidas de las competencias del estudiante en las habilidades fundamentales tales como comunicación, comprensión y análisis.
- Efectividad del costo del programa a sus estudiantes, en comparación con alternativas presenciales.

5e. La institución conduce un programa de autoevaluación permanente dirigida al mejoramiento del programa, apuntando a un uso más efectivo de la tecnología para mejorar la conducción del aprendizaje, avances en el logro de resultados esperados en el estudiante, mejores tasas de retención, uso efectivo de los recursos y mejoramiento documentado del servicio de la institución a su público interno y externo. El programa y sus resultados se reflejan en los procesos continuos de autoevaluación y se los usa para contar con elementos de juicio para planes futuros de la institución y para la toma de decisiones de los responsables de los programas académicos.

5f. La evaluación institucional de programas ofrecidos electrónicamente tiene lugar en el contexto de la evaluación regular de todos los programas académicos.

## CONCLUSIONES

Es indiscutible que el incremento del ofrecimiento de materias y programas en la modalidad a distancia y en línea trajo consigo cambios en las instituciones, en sus relaciones con otros organismos y en las funciones de los cuerpos responsables de acreditar la educación.

En educación superior, la acreditación de los aprendizajes obtenidos en línea, conllevan una serie de implicaciones que han tratado de presentarse en este estudio, particularmente en los Estados Unidos de Norteamérica y en México.

En primer lugar, la educación a distancia en línea ha generado un debate en torno de la permanencia de ciertos valores esenciales a la educación superior, algunos de los cuales, tuvieron que ser reanalizados y reencuadrados por su adscripción a modelos presenciales y a ciertos modelos institucionales tradicionales (Silvio, 2000; Tschang, 2001).

En los Estados Unidos los desafíos llevaron al planteo de las relaciones entre el gobierno federal, a través del otorgamiento de fondos a la educación, ha llevado a plantearse la modificación de la Ley General de Educación Superior, para incorporar en la legislación, normas y regulaciones vinculadas al ofrecimiento de programas y títulos mediante la modalidad electrónica.

Para los debates parlamentarios previos en las comisiones y subcomisiones pertinentes, hubo presencia tangible de los representantes de los organismos acreditadores de la educación superior. Hemos procurado presentar en el último capítulo las bases de sus propuestas, vinculadas a la evaluación, con fines de acreditación, de las instituciones que ofrecen educación totalmente en línea como aquellas que utilizan esas nuevas tecnologías para distribuir parte de su oferta educativa. También sirven para aquellas que ofrecen materias en la modalidad conocida últimamente como “híbrida”, que combina las modalidades presencial y en línea.

En México, la acreditación de la educación superior está todavía en una etapa germinal. Hay iniciativas que parecen mostrar que en un futuro relativamente próximo se practicará la acreditación de programas e instituciones de un modo más generalizado. Por lo pronto, en los diferentes estados, existen comisiones que están trabajando aceleradamente para ofrecer un marco normativo a la nueva modalidad.

Es mi sentir que las dudas y los prejuicios son realidades pasadas. La preocupación generalizada es otorgar una educación, que a la par de ofrecer todas las ventajas que puede ofrecer la tecnología de la información, asegure los estándares de calidad que tradicionalmente ha constituido la directriz de las instituciones serias. Tal preocupación se articula con la necesidad de poner coto a iniciativas totalmente comerciales que no tomar en cuenta el bien común ni los mejores intereses de los

públicos a los cuales sirven. En este sentido la práctica de la acreditación fue, es y seguirá siendo un elemento de control de calidad importante. En la medida en que se establezcan estándares nacionales e internacionales que regulen la educación superior ofrecida a distancia a través de la Internet, se garantizará en gran medida una oferta de calidad que podrá competir sanamente con los productos tradicionales de la educación presencial.

Otro elemento significativo en este estudio fue el observar el pasaje de una evaluación de acreditación muy centrada en los procesos, a una evaluación mucho más centrada en los productos y resultados. Esta realidad, en gran medida resultante de la necesidad de establecer nuevos criterios ante los desafíos generados por las nuevas formas de distribución de la educación ha sido saludable, en el sentido de que ha permitido repensar los procesos de acreditación, no sólo de la modalidad electrónica a distancia, sino de los servicios educativos ofrecidos en su modalidad presencial tradicional. En otras palabras, los procesos de acreditación se han renovado y vigorizado, gracias a esta mirada fresca a sus criterios y estándares, exigidos por los desafíos de la educación a distancia vía Internet.

## REFERENCIAS

- Adelman, Clifford. (2000). A parallel universe: Certification in the information technology guild. *Change*, 32(3), 20-29.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES
- Bobby, Carol L. y Capone, Lucien III. (2000). *Understanding the implications of distance learning for accreditation and licensure of counselors preparation programs*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Carlson, Scott. (2001, 9 de febrero). For-profit web venture shifts gears, hoping to find a way to make a profit. *The Chronicle of Higher Education*, p. A33.
- Carnevale, Dan. (2000, 19 de mayo). Two models for collaboration in distance education. *The Chronicle of Higher Education*, pp. A53-A55.
- Carr, Sarah. (2000, 9 de junio). Faculty members are wary of distance-education ventures. *The Chronicle of Higher Education*, pp. A41-A42.
- Carr, Sarah y Foster, Andrea L. (2001, 23 de marzo). State struggle to regulate online colleges that lack accreditation. *The Chronicle of Higher Education*, pp. A34-A36.
- Chiti, Judith y Karlen, Janice M. (2001, mayo). *Best practices and accreditation issues in distance education*. Documento presentado ante la American Association for Higher Education Teaching Learning Technology Roundtable, New York.
- Commission on Institutions of Higher Education. (2001). *Best practices for electronically offered degree and certificate programs*.
- Cook, Charles. (2001). Regional accrediting commissions: The watchdogs of quality assurance in distance education. *Syllabus*, 14(7), 20, 56-57.
- Council for Higher Education Accreditation. (2001). *Quality Review: CHEA almanac of external quality review*. Washington, DC: CHEA.
- Dasher-Alston, Robin M y Patton, Gerald W. (1998). Evaluation criteria for distance learning. *Planning for Higher Education*, 27(1), 11-17.

- The Distance Education and Training Council. (2001). Accreditation standards. En *DETC Accreditation handbook* (pp. 41-48). Washington, DC: DETC.
- Eaton, Judith S. (2000). *Core academic values, quality, an regional accreditation: The challenge of distance learning*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Eaton, Judith S. (2001). *Distance learning: Academic and political challenges for higher education accreditation*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Ebbinghouse, Carol. (1999). Library standars: Evidence of library effectiveness and accreditation. *Searcher*, 7(8), 20-25.
- Ewell, Peter y Wellman, Jane. (1997, 1º de mayo). *Refashioning accountability: Towards a "coordinated" system of quality assurance for higher education. Policy papers on higher education*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Lenn, Marjorie Peace, Ed. (1991, 1º de abril). *Distance learning and accreditation. Proceedings pf a professional development program (April 1991)*. Actas de conferencia, Council on Postsecondary Accreditation, Washington, DC.
- Lezberg, Amy Kirle. (1998). Quality control in distance education: The role of regional accreditation. *American Journal of Distance Education*, 12(2), 26-35.
- Lezberg, Amy Kirle. (1999). The role of regional accreditation in providing quality control for distance education in the United States. *Staff and educational Development International*, 3(3), 323-331.
- McCollum, Kelly. (1998, 15 de mayo). Acreditors urged to prepare for distance learning-*Chronicle of Higher Education*, p. A34.
- McMurtrie, Beth. (2000, 7 de julio). Accreditors revamp policies to stress student learning. *Chronicle of Higher Education*, pp. A29-A31.
- Middle States Commission on Higher Education. (2000, diciembre). *Rethinking quality assurance: Examining established practices, exploring new strategies*. Actas de la Annual Accrediation and Quality Assurance Conference, Philadelphia, PA.
- Mortera-Gutiérrez, Fernando. (1998, enero). *Distance education in the educational system of Mexico*. Documento presentando en la 5ta. Conferencia Anual de Educación a Distancia. Austin, Texas.
- Olsen, Florence. (1999, 6 de agosto). 'Virtual' institutions challege accreditors to devise new ways of measuring quality. *Chronicle of Higher Education*, pp. A29-A30.
- Perley, James y Tanguay, Denise Marie. (1999, 29 de octubre). Accrediting on-line institutions diminishes higher education. *Chronicle of Higher Education*, pp. B4-B5.

- Shearer, Rick L. (1999). Accreditation of distance learning in higher education. *Distance Education Report*, 3(4), 5.
- Silvio, José. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/UNESCO.
- Stallings, Dees. (2000). The virtual university: Legitimized at century's end: Future uncertain for the new millennium. *Journal of Academic Librarianship*, 26(1), 3-14.
- Swail, Watson Scott y Kampits, Eva. (2001). Distance education and accreditation. *New Directions for Higher Education*, 113, 35-48.
- Tschang, F. Ted. (2001). The Internet and virtual universities: Towards learning and knowledge systems. En F. T. Tschang y T. Delkla Senta (Ed), *Access to knowledge: New information technologies and the emergence of the virtual university*. Amsterdam: International Association of Universities.
- Valenti Nigrini, Giovana. (1998). Veinticinco años de política hacia el posgrado en México. En *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México: Textos para una mirada comparativa* (pp. 53-78). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Wonacott, Michael E. (2001). *Implications of distance education for CTE*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Zuniga, Etter y Krauth, Barbara. (1996, 1 de abril). *Quality assurance in distance education*. Boulder, CO: Western Interstate Commission for Higher Education.