

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 3
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE MODELOS DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Analysis of the evaluation models of distance postgraduate programs in Latin America and the Caribbean

JUDITH MALDONADO-RIVERA⁽¹⁾ Y CATALINA MARTÍNEZ MEDIANO⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

⁽²⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68305

Fecha de recepción: 09/06/2015 • Fecha de aceptación: 11/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Judith Maldonado-Rivera. Email: jjmaldonado@utpl.edu.ec

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, cada vez más, en América Latina y el Caribe, se asume, como un imperativo legal, que los programas de posgrados ofertados por las instituciones de educación superior, de modo presencial y a distancia, cumplan con los criterios de calidad establecidos por los organismos para la evaluación y acreditación de la calidad en la región. Dado que los posgrados a distancia son cada vez más relevantes para responder a las necesidades y expectativas de formación y especialización crecientes en la sociedad, es imperioso clarificar el marco de referencia que sustenta la evaluación de la calidad de los posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. **MÉTODO.** Se ha realizado un análisis comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del posgrado a distancia, diseñados por los organismos de evaluación y acreditación de la calidad en la región. **RESULTADOS.** Los resultados revelan, como principales características, la unidad de los modelos sobre el enfoque de aseguramiento de la calidad, con el doble objetivo del desarrollo del compromiso con la calidad y la mejora continua, desde una perspectiva de evaluación interna, junto con el compromiso con la transparencia y el rendimiento de cuentas ante la sociedad, en su vertiente de evaluación externa. **DISCUSIÓN.** Se comprueba que los organismos nacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, y de los posgrados a distancia en particular, aplican los mismos modelos evaluativos, con fundamentos y procedimientos homogéneos, para asegurar los niveles de calidad de las instituciones y sus programas y de ese modo facilitar la movilidad de los egresados en la zona.

Palabras clave: *Aseguramiento de la calidad, Modelos de calidad, Evaluación, Educación a distancia, Programas de posgrado, América Latina y el Caribe.*

Introducción

La calidad de la educación en las universidades ha sido el foco de reflexión de la Conferencia Regional de Educación Superior, organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, 2008), que reafirmó tres principios básicos para su agenda con miras a la Conferencia Mundial de París (UNESCO, 2009):

- La educación superior como bien público y social, como derecho humano y como deber del Estado.
- El valor primordial e inalienable de la educación superior en la construcción de sociedades más prósperas, justas y solidarias como modelo de desarrollo humano integral y sustentable.
- La formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética y compromiso social los múltiples retos y desafíos de nuestra sociedad (Passarini, Juri, Bordini y Nogueira, 2015: 82).

De igual manera, la calidad de la educación superior a distancia es el principal centro de interés de muchas instituciones y organismos internacionales en los últimos años en América Latina y el Caribe (en adelante, ALC), en Europa y en el resto del mundo.

La evaluación de la calidad, entendida como un proceso activo e innovador, permite la renovación y mejora continua de las instituciones educativas y sus programas, para lograr eficiencia y eficacia en su gestión. La educación a distancia (en adelante, EaD), como una modalidad que garantiza la educación para todos a lo largo de la vida, participa de este compromiso con la calidad para la mejora y el rendimiento de cuentas ante la sociedad.

De ese modo, y ante la creciente demanda de posgrados a distancia especializados, atendiendo

las necesidades de la sociedad, la evaluación de la calidad de la EaD, de sus grados y posgrados, es cada vez más relevante para garantizar la calidad de los titulados, junto con la convergencia en la formación para facilitar la movilidad de los profesionales en ALC, del mismo modo que en los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior es una exigencia para garantizar la convergencia de sus títulos, la calidad con la que se imparten y los resultados que consiguen en sus egresados.

En este contexto, y considerando que la evaluación de la calidad de las instituciones y sus programas constituye un compromiso ante la sociedad, en su función de rendición de cuentas, se hace necesario clarificar el marco de referencia que utilizan los organismos de aseguramiento de la calidad de la región para la evaluación de los posgrados a distancia en particular.

Con tal fin, se ha realizado un análisis de aquellos modelos de evaluación de programas de posgrado, específicamente a distancia, promovidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la región. Estos organismos son: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2011), de Argentina; el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2010), de Colombia; el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2012), de Costa Rica; el Plan Nacional de Postgrado de Calidad (PNPC, 2012), de México; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU, 2010), de Perú.

En consecuencia, se presenta, en primer lugar, una fundamentación sobre los conceptos de calidad, aseguramiento de la calidad y evaluación de la calidad. En segundo lugar, la metodología utilizada para realizar el análisis de los modelos de evaluación. En tercer lugar, los resultados del análisis, destacando sus características, enfoque y estructura, objetivos, el objeto de evaluación, dimensiones de calidad y procesos de

autoevaluación, evaluación externa y decisión final para el aseguramiento de la calidad de los posgrados a distancia en la región, subrayando los criterios comunes y diferenciales implícitos en cada uno de los componentes de los modelos de evaluación analizados.

Fundamentación sobre calidad y evaluación en la educación superior

En el marco de las nuevas estrategias vinculadas con las contribuciones de la educación superior a la gobernabilidad democrática y al establecimiento de una nueva relación entre Estado-sociedad y universidades “se hace necesario poner en marcha mecanismos que establezcan una mayor transparencia del sistema universitario y su adecuada rendición de cuentas a la sociedad” (Fernández Lamarra, 2010: 8). Así, “la evaluación de las instituciones universitarias y sus componentes aparece como un tema común en las agendas de educación superior, como queda reflejada en la Conferencia Regional sobre Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, 2008) y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009)”.

El concepto de calidad está asociado al concepto de evaluación, dado que la evaluación se justifica para garantizar la calidad. A partir de los noventa la evaluación de la calidad en la universidad se aplica en su función formativa y orientadora de los procesos de mejora y en su función sumativa como rendimiento de cuentas, como evaluación institucional.

Fernández Lamarra (2010) afirma que “la definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta”. Arribas y Martínez (2015) destacan la necesidad de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y los contextos específicos en los que se desarrolla; por tanto, la calidad no es un concepto aislado, sino que adquiere significado en tanto está vinculado a sus

finalidades sociales. Días Sobrinho (1995) señala que “el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro”. Por tanto, surge la necesidad de construir entre todos los actores de la institución y de la sociedad una concepción común según la visión y misión institucional y pertenencia social.

La práctica de la evaluación para la mejora de la calidad se ha generalizado. Todo parece ser motivo de evaluación (el aprendizaje de los alumnos, el desempeño docente, el diseño y desarrollo del currículo y de los programas educativos, la organización de centros...). Los propósitos son muy diversos, se puede evaluar para conocer, para valorar, para mejorar, pero también para dominar, para rendir cuentas ante la sociedad..., para otorgar una promoción académica, para acreditar o para decidir el futuro de un programa educativo. No obstante, entre todos los propósitos que pueden inspirar la tarea evaluativa, merece la pena destacar el que se refiere a la “mejora de la actividad educativa”, pues constituye una dimensión irrenunciable de la tarea evaluadora, una exigencia ética que pesa sobre el evaluador (Tiana Ferrer, 2006, 2012).

Desde la perspectiva de la evaluación, los modelos sistémicos, también llamados modelos lógicos, atienden al desarrollo de los componentes de la evaluación y a la forma en que se armonizan con los objetivos generales del programa y sus teorías subyacentes, ayudando a priorizar y enfocar las cuestiones de interés, asegurando la recogida adecuada de los datos de la evaluación, para, tras su análisis, hacer recomendaciones informadas sobre las mejoras que necesita incorporar el programa (Martínez, 2007: 198; Newton, Poon, Nunes y Stone, 2013, en Freedman *et al.*, 2014: 81). El conocimiento del programa sirve de guía para explorar cómo se está aplicando el programa y proceder a su evaluación. Y los modelos lógicos

sirven al propósito de analizar y valorar la coherencia entre la teoría que fundamenta el programa, para atender unas demandas sociales, y el despliegue empírico para conseguir los cambios que pretende (Greene, 2013: 72), a lo largo de un periodo de tiempo en un contexto dado.

En este contexto, la institucionalización de la evaluación de la calidad universitaria responde a la necesidad de generar un conocimiento global y particularizado sobre las instituciones universitarias, en el marco de las reformas educativas promovidas para dicho nivel (Fernández Lamarra, 2012).

Según el Informe de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005) (IESALC, 2007), el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias autorizadas de manera oficial. En Costa Rica, Brasil, Cuba y Venezuela se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial. En México, Argentina, Colombia y Chile hay un desarrollo mayor que está socialmente instalado. “Brasil y Argentina son países miembros del MERCOSUR que poseen políticas de evaluación de la calidad de la educación superior consolidadas” (Flieger, 2010). De ese modo, casi la totalidad de los países de la región cuenta con agencias nacionales que realizan funciones de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior para los programas de grado y de posgrado.

Por ello, en opinión de Chiroleu (2011), nos encontramos con un desafío para priorizar la idea de la evaluación para la mejora de la calidad de las universidades, frente a la utilización de la evaluación con fines meramente regulatorios y de control centralizado. Utilizada la evaluación de esta forma, permitirá generar nuevos modelos de gestión en la educación superior,

nuevos criterios para la toma de decisiones, planificación y administración, y con el uso de la autoevaluación permanente, contribuirá al desarrollo de modelos de gestión estratégicos y sistémicos. La evaluación de la calidad debería permitir a la universidad, asociar gestión con innovación (Fernández Lamarra, 2012). En ese sentido, la evaluación de la calidad se orienta siempre hacia la excelencia, en el convencimiento de que nada es tan bueno que no pueda ser mejorado.

Las instituciones educativas participan de ese interés por la calidad; sin perder de vista su propia idiosincrasia, incorporan los principios de la calidad total mediante la implantación de modelos de gestión de la calidad en las instituciones educativas. Lo cierto es que, en los modelos de acreditación de la calidad subyace la idea de transformar los conceptos organizativos de las instituciones en un sistema de gestión integral, consistente en una estructura que facilita a las organizaciones la gestión de sus procesos de modo que consiga transformar los insumos, guiados por los objetivos, en resultados de acuerdo con los propósitos y misión de la institución. Entre los beneficios de la implantación de modelos de gestión integral, podemos mencionar la mejora de la eficacia interna, eficiencia y el alineamiento de los objetivos, los procesos y los recursos en las diferentes áreas, la eliminación de solapamientos, la mejora de la comunicación interna y externa, la mejora de los resultados en los estudiantes, junto con la mejora en la confianza de la sociedad en la institución (Olaru, Maier, Nicoara y Maier, 2014: 694; Arribas, 2015).

En los modelos de evaluación de la calidad concurren los objetivos de evaluación para la mejora y para el rendimiento de cuentas, como aseguramiento de la calidad. El concepto de aseguramiento de la calidad, o garantía de la calidad, se basa en la elaboración de una propuesta con el compromiso de aplicarla bien a la primera, cumpliendo con los objetivos propuestos y de acuerdo con los criterios de calidad previamente definidos. La función del rendimiento de cuentas,

como aseguramiento externo de la calidad, ha mostrado su influencia en el desarrollo de la cultura por la calidad en las instituciones de educación superior, dado que los resultados de estos procesos evaluativos no terminan en un mero informe, sino que incluyen sugerencias de mejora que deben ponerse en la acción y que son objeto de su seguimiento y evaluación posterior, basados en la confianza mutua y en la transparencia. Jornet, López y Tourón (2012) aseguran que habitualmente, ante una evaluación, la mayor parte de la sociedad espera que se le ofrezcan las claves de mejora del sistema.

En este contexto, en América Latina, en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), con sede en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, ha construido una propuesta de estándares de calidad para la educación superior a distancia de la región. Los que centran nuestro análisis, Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, cuentan con un marco de referencia para la evaluación de la calidad del posgrado específicamente a distancia, si bien la mayoría utilizan los mismos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación presencial, dado que las diferencias fundamentalmente radican en el medio a través del cual se transmiten sus enseñanzas y se realizan los procesos de aprendizaje.

Método

En la era de la globalización, la educación comparada ofrece un método riguroso para ordenar los fenómenos bajo estudio, buscar analogías y obtener conclusiones (Raventós y Prats, 2012). Por ello, en primera instancia, se realiza una revisión documental, desde una perspectiva comparada, de los modelos de evaluación del posgrado a distancia promovidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, y se contrasta las características de estos modelos prestando especial atención no solo a su estructura y componentes sino a los objetivos, objeto de evaluación, enfoque metodológico, dimensiones y proceso de evaluación, destacando los criterios de calidad comunes y diferenciales utilizados para la evaluación del posgrado a distancia en la región.

Según Raventós (1983: 66), para realizar el análisis comparativo, se debe conocer: qué es lo que se compara; dónde y cuándo se compara; cómo se compara; y en qué sentido se compara. Bereday (1964, en Raventós, 1983: 65) identifica cuatro etapas de la comparación: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación (tabla 1). La tarea más propia de la fase comparativa no es precisamente analítica, sino sintética; no es descomponedora de un todo en

TABLA 1. Etapas del análisis comparativo

Etapas	Descripción	Aplicación
Descripción	Conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende compartir	Modelos de evaluación del posgrado a distancia de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú
Interpretación	Indagar desde otros puntos de vista toda la información reunida	Enfoques, sistemas, mecanismos de evaluación
Yuxtaposición	Estudio de variables, no solo semejanzas y diferencias sino confrontación de conjuntos paralelos	Objetivos, objeto de evaluación, enfoque metodológico, criterios de calidad, proceso de evaluación y acreditación
Comparación	Valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental	Valorar y extraer conclusiones

sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo armónico (García Garrido, 1982: 148).

Se ha utilizado un muestreo intencional, dado que se han seleccionado los documentos públicos que los organismos de evaluación y acreditación utilizan para la evaluación de sus programas de posgrado específicamente a distancia, de los cinco países mencionados.

Análisis de los modelos de evaluación de la calidad de los posgrados a distancia y Resultados

Objetivos de los modelos de evaluación

Los modelos de evaluación tienen varios objetivos en común para el análisis y mejora continua y en la formación de calidad (tabla 2); el CNA de Colombia, además, lo plantea como mecanismo para dar fe pública de la calidad de los programas y fomentar una cultura del aseguramiento de la calidad, aunque

esta idea subyace en todos los modelos de acreditación.

En tal sentido, evaluar los programas para informar a la sociedad es una forma de restablecer sus compromisos, a la vez que obliga a repensar los objetivos, los diseños de los programas, los modos de actuación y los resultados, y proponer e implementar cambios en la organización para mejorar e innovar. Lo cierto es que las funciones de la evaluación pretenden la mejora de los programas, del personal implicado, de las organizaciones, con miras a rendir cuentas ante la sociedad (Pérez Juste, 2006).

Objeto de la evaluación

La mayoría de los modelos de evaluación analizados tienen como “objeto” la evaluación de los programas de especialidad, maestría y doctorado de la modalidad presencial y a distancia (tabla 3), exceptuando el Marco de Referencia del PNPC de México que está dirigido únicamente a los programas con orientación profesional.

TABLA 2. Objetivos de los modelos de evaluación del posgrado a distancia

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Consolidación del posgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente.	Constituirse en mecanismo que propicie la alta calidad de la educación superior y fomenta cultura del aseguramiento de la calidad.	Búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad.	Formación de calidad, a través de: <ul style="list-style-type: none">• calidad académica (eficiencia, eficacia y pertinencia);• internacionalización y cooperación interinstitucional;• buenas prácticas institucionales;• fortalecimiento y permanencia del posgrado.	Instrumento para la mejora de la calidad del posgrado; y para un mejor seguimiento de los procesos establecidos para la acreditación.
Mejoramiento de la calidad de oferta del posgrado.	Convertirse en instrumento mediante el cual el Estado dé fe pública de alta calidad de programas de educación superior.			
Formación de recursos humanos altamente calificados				

TABLA 3. Objeto de evaluación de los modelos de evaluación del posgrado a distancia

Objeto de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú*
Posgrado profesionalizante					
Cursos de posgrado no conducente a grado académico			*		
Especialidad	*	*	*	*	
Maestría	*	*	*	*	
Posgrado académico / investigación					
Maestría	*	*	*		*
Doctorado	*	*	*		*
Posdoctorado		*			

* No especifica orientación académica.

Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú evalúan los programas de doctorado, maestría académica y profesionalizante, utilizando el mismo modelo del posgrado presencial, considerando adicionalmente criterios propios de EaD; Colombia, además, incluye los posdoctorales y Costa Rica incluye los cursos de posgrado no conducentes al grado académico de doctorado. Colombia, para la evaluación de los programas doctorales con fines de acreditación de alta calidad, considera la valoración de su impacto, por lo que solo evalúan los programas que han recibido Registro Calificado de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y que tienen por lo menos nueve graduados en el Doctorado y 20 en la Maestría (CNA, 2010).

Dimensiones de la evaluación

Las dimensiones del modelo de evaluación constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer. La mayoría de los modelos analizados (Argentina, Colombia, Costa Rica y Perú) contemplan las mismas dimensiones

que en la modalidad presencial, y adicionan algunas otras propias para la EaD (tabla 4). Las dimensiones que se evalúan en los sistemas educativos recorren una amplia variedad de opciones, dado que su selección depende en gran medida del modelo de gestión prevalente y, en consecuencia, del enfoque que se dé a la evaluación (De la Orden Hoz y Jornet Meliá, 2012:79).

En Argentina, los estándares y criterios constituyen el marco general de la evaluación de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades de enseñanza. En Colombia, para asegurar unos mínimos de calidad, el Gobierno Nacional, unifica, complementa y profundiza los estándares de calidad para todas las maestrías y doctorados existentes y que pretendan crear en el país (CNA, 2014). En Costa Rica, las carreras a distancia que deseen acreditarse ante el SINAES (2012) deben cumplir los mismos criterios, normas y procedimientos establecidos en la guía de autoevaluación para carreras presenciales. En México, los criterios de calidad del PNPC sirven para la evaluación y seguimiento de los programas con miras a la evaluación externa para ingreso al PNPC (2012). No obstante, en todos los

TABLA 4. Dimensiones de evaluación

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Inserción y marco institucional. Plan de estudio. Reglamento Estudiantes. Cuerpo académico. Actividades de investigación y transferencia vinculadas. Infraestructura y recursos financieros. Sistema institucional de EaD. Procesos de enseñar y aprender. Unidades de apoyo. Materiales presentados.	Cumplimiento de objetivos y coherencia con visión y misión institucional. Estudiantes profesores-investigadores. Procesos académicos y lineamientos curriculares. Investigación, generación de conocimiento y producción artística. Articulación con el entorno. Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas. Bienestar y ambiente institucional. Graduados y análisis de impacto. Recursos físicos y gestión administrativa y financiera.	<i>Relación con el contexto:</i> admisión. <i>Recursos-</i> Plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales. <i>Proceso educativo:</i> Desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión del programa, investigación, vida estudiantil. <i>Resultados:</i> desempeño estudiantil, graduados, proyección del programa, sostenibilidad.	<i>Estructura del programa:</i> plan de estudios, proceso enseñanza-aprendizaje. <i>Estudiantes-</i> ingreso, trayectoria, movilidad, tutorías, dedicación. <i>Personal académico:</i> núcleo académico, líneas de investigación y/o aplicación de conocimiento. <i>Infraestructura:</i> espacios-equipamiento, laboratorios-talleres, información-documentación, tecnologías-comunicación. <i>Resultados:</i> transcendencia, cobertura y evolución del programa.	<i>Gestión del programa:</i> planificación. Organización, dirección y control. <i>Formación del estudiante:</i> enseñanza-aprendizaje. <i>Servicios de apoyo para formación del estudiante:</i> docentes, infraestructura y equipamiento, bienestar, recursos financieros, grupos de interés.

modelos subyacen *criterios comunes y específicos* del posgrado a distancia: en el plan de formación, personal académico, estudiantes, infraestructura, resultados y colaboración con los sectores sociales (tabla 5), que si bien no utilizan la misma denominación, sí coinciden en su significado.

En el *plan de formación*, se destaca el diseño instruccional, considerando la flexibilidad del currículo como una característica fundamental, en el cual los diversos aspectos que lo conforman deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación; dado que este surge de un estudio de necesidades, debe poseer una elevada pertinencia social.

En el *personal académico*, se considera el perfil profesional, producción científica, dedicación, relación tutor/estudiante y desempeño docente. La formación y experiencia del personal académico debe cumplir los mismos criterios que en los programas presenciales, demostrando que tienen las competencias para facilitar la construcción del aprendizaje.

En los *estudiantes*, se destaca el proceso de admisión riguroso que garantice que los aspirantes cumplen con los requisitos establecidos dado que un elemento fundamental asociado a la calidad del posgrado es la calidad de los estudiantes admitidos.

TABLA 5. Criterios comunes del modelo de evaluación

	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAE/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Plan de formación					
Justificación	*	*	*	*	*
Objetivos	*	*	*	*	*
Mapa curricular	*	*	*	*	*
Actualización		*	*	*	*
Modelo educativo	*	*	*	*	*
Flexibilidad curricular	*	*	*	*	*
Diseño instruccional	*	*	*	*	*
Evaluación de los aprendizajes	*	*	*	*	*
Estudiantes					
Ingreso	*	*	*	*	*
Trayectoria	*	*	*	*	*
Movilidad	*	*	*	*	*
Atención tutorial (graduación)	*	*	*	*	*
Dedicación	*	*	*	*	*
Personal académico					
Perfil		*	*	*	*
Productividad	*	*	*	*	*
Relación tutor/estudiante	*	*	*	*	*
Política	*	*	*	*	*
Infraestructura					
Espacios y equipamiento	*	*	*	*	*
Laboratorios y talleres	*	*	*	*	*
Información y documentación	*	*	*	*	*
Tecnologías de información y comunicación	*	*	*	*	*
Resultados					
Trascendencia, cobertura y evolución	*	*	*	*	*
Pertinencia	*	*	*	*	*
Efectividad	*	*	*	*	*
Contribución al conocimiento	*	*	*	*	*
Colaboración con sectores sociales					
Vinculación	*	*	*	*	*
Financiamiento	*	*	*	*	*

La *infraestructura física y tecnológica* juega un papel preponderante en la calidad del posgrado a distancia. La evaluación debe concentrarse en el adecuado apoyo administrativo para la docencia, investigación y extensión educativa, así como en la infraestructura en telecomunicaciones y computacional.

El programa debe contar con *resultados* acordes con la orientación y nivel de formación. Un indicador de logro del posgrado a distancia es el ingreso de estudiantes con dificultades para asistencia presencial.

Entre los criterios altamente valorados está la colaboración internacional y la conformación de redes, dado que incrementa la posibilidad de participación interinstitucional y la vinculación

con diversos grupos de interés. El número y nivel de docentes no varían respecto a la modalidad presencial, así como la conformación de la planta académica reconocida, ya que el personal académico puede estar conformado por profesores ubicados en cualquier parte del mundo.

Enfoque metodológico en los modelos de evaluación

La evaluación del posgrado a distancia en la región responde a enfoques metodológicos evaluativos diversos, en ocasiones sustentados en parámetros de calidad (Argentina y Colombia), en otras, en modelos de evaluación de programas (Costa Rica) y de gestión de la calidad (Perú) (tabla 6).

TABLA 6. Enfoque metodológico de la evaluación del posgrado a distancia en América Latina y el Caribe

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Estándares mínimos: criterios y estándares para posgrado y criterios propios de EaD.	Parámetros establecidos por CNA con colaboración de comunidad académica nacional o extranjera. Especificidades de enseñanza a distancia y virtual. Principios generales: conceptos de acreditación, calidad, criterios de calidad y actores de proceso de acreditación y metodología de evaluación.	Concepto “calidad” del CNA Colombia, base del modelo teórico-metodológico. Concepción integrada de la calidad. Se basa en Modelo CIPP orientado a toma de decisiones. Evalúa las características del programa a partir de cuatro dimensiones: contexto, insumo, proceso y producto o resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios y evidencias	Orientado a resultados e incluye categorías y criterios compatibles con estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel Se basa en paradigmas: Formación-investigación-innovación y formación-desempeño del trabajo profesional- innovación. Integra elementos para obtener formación de calidad: planeación institucional; categorías y criterios; y plan de mejora del programa. Orientado a resultados incluye categorías y criterios con estándares internacionales para formación de alto nivel.	Enfoque sistémico y de procesos bajo el principio de mejora continua de planificar, hacer, verificar y actuar.

El *Modelo CONEAU* (2011), de Argentina, se basa en “Estándares y Criterios” (Resolución Ministerial n° 160/11), que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza. El *Modelo CNA* (2010), de Colombia, considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual, se fundamenta en “principios generales” —concepto de acreditación, concepto de calidad, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación y metodología de evaluación—. Se constituye por un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa. La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo, que aunque se apoya en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo y hermenéutico.

El *Modelo SINAES*, de Costa Rica, con fines de acreditación, acoge el mismo concepto de calidad del Modelo CNA de Colombia, y comprende unidades valorativas para la apreciación de las condiciones de la institución y del programa objeto de análisis (universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad). Se construye a partir del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), que evalúa las características del programa a partir de cuatro tipos de evaluación: contexto, insumos o recursos, proceso y producto o resultados. En este modelo los tipos de evaluación se denominan: dimensión del contexto, dimensión de los recursos, dimensión de procesos educativos y dimensión de resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios, y evidencias que sirven para la valoración de la calidad de un programa de posgrado. Para complementar la evaluación, el modelo incluye tres mecanismos de aseguramiento de la calidad, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

El *Modelo del PNPC*, de México (2012), determina que las categorías, los criterios y lineamientos del marco de referencia son válidos y aplicables en general, con algunas especificidades dentro de los criterios propios de la modalidad a distancia, dado que los programas académicos deben asegurar su calidad, independientemente de la modalidad. El modelo está orientado a resultados e incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel. Se basa en el paradigma “*formación-investigación-innovación*”, en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación a la pertinencia del programa. Los programas con orientación profesional se basan en el paradigma “*formación-desempeño del trabajo profesional-innovación*” e integra los elementos que permiten obtener una formación de calidad, como son: planeación institucional del posgrado, categorías y criterios del modelo y plan de mejora del programa. Las categorías, criterios y subcriterios constituyen los requisitos para el desarrollo y operación del programa.

El *Modelo CONEAU* de Perú aplica el *enfoque sistémico y de procesos*, según el ciclo: “planificar-hacer-verificar-actuar” de mejora continua de Deming. Este marco estructural promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del posgrado al facilitar la interacción de los procesos que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. A través del enfoque de gestión por procesos, los objetivos planteados se pueden alcanzar más fácilmente, ya que los recursos y las actividades relacionadas, de acuerdo con el principio de mejora continua, que considera el proyecto como la unidad básica para una evaluación objetiva. El modelo comprende dimensiones, factores, criterios, indicadores e indicadores de gestión.

El enfoque metodológico de los modelos evaluativos incluye enfoques cuantitativos y cualitativos, característico de la investigación evaluativa. Los primeros son necesarios si se trata de valorar la eficacia de los programas, en tanto que los segundos son necesarios cuando el objetivo es valorar las apreciaciones del personal implicado. En tal sentido, el principio de complementariedad metodológica (Pérez Juste, 2006) se reconoce adecuado para atender la complejidad que toda evaluación conlleva, sea de programas, de centros o de sistemas educativos, debido a la diversidad de objetivos a los que puede servir un mismo programa y su evaluación, la importancia que en el ámbito de lo humano tiene la percepción de los hechos, la diversidad de agentes y destinatarios de los programas que pueden tener objetivos, posiciones y criterios diferentes.

Proceso de evaluación y acreditación

Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, predomina una tendencia hacia la garantía interna de la calidad, cimentada en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad y comprenden tres etapas: autoevaluación, realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final realizada por un equipo de expertos de acuerdo con los criterios de las agencias (tabla 7).

TABLA 7. Proceso de evaluación y acreditación

Proceso de evaluación	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Evaluación interna					
Autoevaluación	*	*	*	*	*
Plan de mejora	*	*	*	*	*
Evaluación externa					
Preevaluaciones				*	
Evaluación plenaria				*	
Evaluación <i>in-situ</i>	*	*	*	*	*
Seguimiento o evaluación intermedia				*	
Evaluación final					
Resultados	*	*	*	*	*
Evaluación de impacto		*		*	
Decisiones, recomendaciones u otros resultados					
Solicitud				*	
Preevaluaciones				*	
Evaluación plenaria				*	
Resultado	*	*	*	*	*

Fuente: elaborado con base en PNPC (2012: 41).

La autoevaluación, etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con reflexión honesta y crítica. La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa. La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa. La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones, resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución.

En Argentina, las carreras de posgrado son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación tal como está previsto en el art. 45 de la Ley 24521 de Educación Superior (BO, 1995). La acreditación es opcional y deberá cumplir con los criterios y estándares explicitados y con el perfil de calidad específico que fije el Consejo de Universidades. En Colombia, la acreditación es voluntaria y tiene sentido en la medida en que promueve en las instituciones la decisión de incrementar sus niveles de calidad mediante la autorregulación y autocontrol en ejercicio pleno de la autonomía. El CNA preside el proceso, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la acreditación correspondiente. En Costa Rica, la acreditación también es voluntaria y tiene como objetivo la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. En México, el proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quienes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al PNP. En Perú, el proceso de evaluación externa se realiza a

través de entidades evaluadoras debidamente autorizadas y registradas por el CONEAU.

La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta esencial que los organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen una buena capacidad de reflexión y aprendizaje, con el fin de revisar sus criterios y procedimientos para ajustarlos a las necesidades de la educación superior en los respectivos países, teniendo en cuenta siempre que el aseguramiento de la calidad es un medio, y no un fin en sí mismo.

Conclusiones

La evaluación de la calidad del posgrado a distancia en ALC (Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú) considera enfoques metodológicos diversos (parámetros de calidad para posgrado y EaD, modelos de evaluación de programas, modelos de excelencia) con un nivel de desarrollo diferenciado.

Los objetivos se orientan a la mejora continua y, sobre todo, a propiciar la consolidación del posgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente impulsando la formación altamente calificada, teniendo como principal objeto de evaluación y acreditación las carreras de especialización y maestría.

Los estándares mínimos se centran en el plan de formación, el cuerpo académico, los estudiantes, la infraestructura física y tecnológica, los resultados y la colaboración con los sectores

sociales. Especial atención se pone al modelo educativo centrado en el aprendizaje y al desempeño de las actividades individuales y colectivas establecidas. La efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño de los estudiantes cobra importancia. Se enfatiza el rol del profesor en el proceso de construcción del aprendizaje y la retroalimentación oportuna considerando las características de los estudiantes. Se destaca la importancia de los resultados, en términos de graduados por promoción, investigación realizada e impacto, publicaciones y percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido. Hace falta considerar las características de los destinatarios dado que la calidad del posgrado, en gran parte, está determinada por la calidad de los estudiantes que ingresan al programa.

En consecuencia, el sistema de aseguramiento de la calidad de ALC ha orientado sus esfuerzos al mejoramiento de sus programas e instituciones considerando marcos de referencia específicos para evaluar el posgrado a distancia como medio para reconocer y dar fe pública sobre su calidad y su responsabilidad de contribuir de manera efectiva al desarrollo de la región. En tal sentido, si de evaluar la calidad de un programa

a distancia se trata, se estará hablando de valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el grado de aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos previstos; así como de las condiciones de partida, procesos y resultados. Y si se pretende mejorar la calidad de la educación del programa evaluado se concluiría con un plan de mejora. Pues, la evaluación de un programa constituye un proceso sistemático que comprende: a) elección o recogida de información sobre el programa a evaluar, b) su valoración a partir de criterios y referencias preestablecidos, y c) toma de decisiones precisas para promover las mejoras necesarias. Todo sistema de aseguramiento de la calidad usualmente persigue tres propósitos: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento permanente.

La búsqueda de la calidad ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta para asegurar la calidad de la EaD y particularmente de la educación de posgrado, pues los desafíos y retos que enfrenta el posgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con adecuación y eficacia, profundizarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de ALC con equidad, justicia, sostenibilidad y democracia en la mayoría de los países que la conforman.

Referencias bibliográficas

- Arribas Díaz, J. A. (2015). *Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, MIDE I, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Arribas, J. A., y Martínez, C. (2015). El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo. *Educación XXI*, 18 (2), 375-395.
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- Boletín Oficial (BO) (1995). Ley 24521. Ley de Educación Superior. Buenos Aires.
- Chiroleu, A (2011). La Educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Revista Avaliação*, 16 (3).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2014). Posgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/CatalogoPosgradosWeb.pdf>

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2010). *Modelo de calidad para la acreditación de programas de postgrado, modalidad presencial y estándares para maestrías y doctorados*. Perú. Separata Especial. Recuperado de <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=3858>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (2011). *Resolución No. 160*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (2010). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento*. CNA, Colombia Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_GuiaAut_MyD.pdf?binary_rand=9344
- Consejo Nacional de Acreditación (2014). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf
- De la Orden, A., y Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 69-88.
- Dias Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. En N. C. Balzan y J. Dias Sobrinho (orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp. 53-86). São Paulo: Cortez.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1 (1), 1-29. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/issue/view/Noviembre%202012/showToc>
- Fliguer, J. L. (2010). *Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR educativo*. Fundación Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1814/Fliguer_978-987-26373-3-0.pdf?sequence=1
- Freedman, A. M., Simmons, S., Lloyd, L. M., Redd, T. R., Alperin, M., Salek, S. S., Swier, L., y Miner, K. R. (2014). Public Health Training Center Evaluation: A Framework for Using Logic Models to Improve Practice and Educate the Public Health Workforce. *Health Promot Practice*, 15 (1), 80-88. doi: 10.1177/1524839913509271. Recuperado de http://hpp.sagepub.com/content/15/1_suppl/80S.
- García Garrido, J. L. (1982). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Greene, J. C. (2013). Logic and evaluation theory. *Evaluation and Program Planning*, 38, 71-73.
- IESALC (2007). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005). La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas.
- IESALC (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO y Ministerio de Educación Nacional de Colombia Recuperado de: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- Jornet, J., López-González, E., y Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (4), 9-11.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid, UNED.

- Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., y Stone, E. M. (2013) Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36, 88-96.
- Olaru, M., Maier, D., Nicoara, D., y Maier, A. (2014). Establishing the basis for development of an organization by adopting the integrated management systems: comparative study of various models and concepts of integration. 2nd World Conference On Business, Economics And Management -WCBEM 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 109, 693-697.
- Passarini, J., Juri, P., Borlido, C., y Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 79-100.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2012). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en las modalidades a distancia y mixta*, 2, 1-94. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/213139440/Marco-Referencia-No-Escolarizada#scribd>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía Comparada*, 3, 61-67.
- Raventós, F., y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) (2012). Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. Recuperado de http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_postgrado_feb12.pdf
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica.
- Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla*, 2 (3), 54-69. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/39217293_La_evaluacin_de_la_calidad_de_la_educacin__conceptos_modelos_e_instrumentos
- Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2), 13-28.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

Abstract

Analysis of the evaluation models of distance postgraduate programs in Latin America and the Caribbean

INTRODUCTION. Today, increasingly, in Latin America and the Caribbean, it is assumed, as a legal imperative, that postgraduate programs, offered by higher institutional education, on-site as well as off-site, meet the quality criteria assigned by the national agencies for evaluation and accreditation of quality, in the region. Since off-site postgraduate degrees are increasingly important to meet society's needs and expectations in regards to training and specialization, it is imperative to clarify the framework that supports the evaluation of the quality of off-site postgraduate degrees in Latin America and the Caribbean. **METHOD.** To this end, a comparative analysis of the models for quality assurance of off-site postgraduate degrees has been conducted, designed by the agencies of evaluation and accreditation of quality in the region. **RESULTS.** The results show, as main features, the models' unity on the approach to quality assurance, with the dual aim of developing the quality commitment and continuous improvement, from the internal

evaluation perspective, together with the commitment with transparency and accountability with society, in its external evaluation aspect. **DISCUSSION.** It verifies that the National quality assurance of distance education, and off-site postgraduate programs in particular, apply the same evaluation models, with similar foundations and procedures to ensure the quality standards of the institutions and their programs and, thus, facilitate graduate mobility in the area.

Keywords: *Quality Assurance, Quality Models, Evaluation, Postgraduate Programs, Distance Education, Latin Americans and Caribbean.*

Résumé

Analyse des modèles d'évaluation à distance de troisième cycle en Amérique Latine et aux Caraïbes

INTRODUCTION. Aujourd'hui, de plus en plus, en Amérique latine et dans les Caraïbes, on assume comme une exigence normative que les programmes d'études supérieures offerts par les établissements d'enseignement supérieur (soit dans leur modalité présentielle, soit dans leur modalité à distance), répondent à des critères de qualité établis par les agences d'évaluation et d'accréditation de la qualité dans la région. Puisque la formation de postgrade à distance est de plus en plus demandée, au même temps que les attentes sont plus grandes, il est nécessaire de clarifier le cadre de référence qui est à la base de l'évaluation de la qualité de la formation à distance de troisième cycle en Amérique Latine et aux Caraïbes. **MÉTHODE.** Nous avons effectué une analyse comparative des modèles d'évaluation de la qualité des études supérieures à distance utilisés par les agences d'évaluation et d'accréditation de la qualité dans la région. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les caractéristiques principales sont l'unité des modèles pour assurer la qualité (qui aient pour objectif le compromis avec la qualité et l'amélioration continue à travers de l'évaluation interne), ainsi que le compromis avec la transparence et la reddition des comptes à la société à travers de l'évaluation externe. **DISCUSSION.** On a constaté que les organismes nationaux pour assurer la qualité de l'Éducation Supérieure, et la formation de posgrade en particulier, emploient les mêmes modèles d'évaluation, avec des fondements et des procédures homogènes pour assurer les niveaux de qualité des institutions et des programmes en facilitant ainsi la mobilité des diplômés par la région.

Mots clés: *Assurance de la qualité, Modèles de qualité, Evaluation, Éducation à distance, Programmes d'études supérieures, l'Amérique Latine et aux Caraïbes*

Perfil profesional de las autoras

Judith Maldonado Rivera (autora de contacto)

Profesor titular de universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección: Organización y Planificación Educativa de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Unidad de Evaluación Institucional. Es máster en Gestión de Calidad de la Educación Superior, máster en Educación a Distancia. Fue coordinadora académica de Postgrado y responsable del Área Pedagógica de Modalidad

Virtual. Coordinadora del Plan de Mejora Institucional UTPL, coordinadora de Evaluación de Programas a Distancia del CALED y autora de guías y textos autoinstruccionales.
Dirección para la correspondencia: c/ Cariamanga 15-58, Sucre y 18 de noviembre.
Correo electrónico de contacto: jjmaldonado@utpl.edu.ec

Catalina Martínez Mediano

Profesora titular de universidad del Departamento MIDE I de la Facultad de la UNED. Sus intereses son la investigación evaluativa y la evaluación de programas, los modelos de calidad aplicados a la educación, el aprendizaje en línea y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En 2011 disfrutó de la beca Salvador de Madariaga del MEC España, realizando estancias de investigación en la Universidad de San Diego, CA, USA, en la Open University de los Países Bajos y en la Univeristy of Plovdiv en Bulgaria. Investigadora principal en cinco proyectos competitivos europeos.
Correo electrónico de contacto: cmarme@edu.uned.es