

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: consideraciones pedagógicas desde una perspectiva internacional¹

A avaliação e a recomendação da educação virtual: considerações pedagógicas em uma perspectiva internacional.

Angel H. Facundo Díaz²

Resumen

El presente artículo pretende presentar los diferentes conceptos y referencias, que abarcan el tema Educación a Distancia y Educación Virtual en una sociedad globalizada, para a partir de esta explicación discutir la cuestión de la evaluación y acreditación en estas modalidades de enseñanza.

Palabras-clave: Educación virtual; Educación a distancia; Educación superior; Evaluación; Acreditación.

Resumo

O presente artigo pretende apresentar os diferentes conceitos e referências que abarcam o tema Educação a Distância e Educação Virtual em uma sociedade globalizada, para a partir desta explicação discutir a questão da avaliação e da certificação nestas modalidades de ensino.

Palavras-chave: Educação Virtual; Educação a distância; Educação superior; Avaliação; Recomendação.

¹ Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional sobre Evaluación y Acreditación de programas de Educación a Distancia y Virtual. IESALC, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador – CONEA, Quito, 13-14 de mayo 2004.

² Consultor UNESCO/IESALC. Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia; Sociólogo Diplomado (Diplom Soziologe) y Doctor Philosophiae (Ph.D.) en Sociología, Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. a_facundo@epm.net.co

Señalaba Otto Peters³ que una de las características de la era globalizada de intercomunicación en la cual vivimos es que, al plantear y discutir sobre un determinado tema, todos podemos tener, y de hecho tenemos en mente, diferentes conceptos y referentes. En épocas anteriores, era más fácil discutir pues todos participaban y se referían al mismo ambiente cultural y a la misma tradición de enseñanza y aprendizaje.

Muchos hemos vivenciado esta experiencia, sobre todo cuando participamos en seminarios internacionales sobre educación a distancia y virtual, uno de los conceptos y prácticas en las cuales no sólo se pueden identificar, en el lapso de pocas décadas, diversas etapas de características totalmente diferentes, sino que han venido experimentando los cambios más abruptos y rápidos de paradigmas (en plural, pues en efecto son muchos y complejos), que han venido produciendo rupturas y cambios profundos y significativos no sólo en estas modalidades, sino en la totalidad de las prácticas, instituciones y modelos educativos.

Ante esta nueva situación, a la cual debemos acostumbrarnos, lo único que podemos hacer al respecto, es ser concientes y explicitar siempre nuestros referentes; “tener humildad y una cierta dosis de precaución”, como lo recomienda Bates⁴; practicar la paciencia y la tolerancia al discutir sobre las nociones, los modelos o los sucesos; no tratar de insistir en nuestras posiciones sino interesarnos y abrirnos hacia las otras propuestas; comprender, fundamentar, criticar y mejorar nuestros puntos de vista; y profundizar sobre los procesos de meta cognición.

Así las cosas, antes de referirme al tema específico de evaluación y acreditación de la educación virtual, permítanme explicitar los puntos más importantes que constituyen mis referentes.

Las necesarias rupturas, los nuevos paradigmas y modelos pedagógicos

En educación, como en muchos otros campos, la mayoría de los cambios han sido producidos fundamentalmente por los avances en la tecnología, es decir por las investigaciones aplicadas. Otros, mucho menos perceptibles y por lo tanto más lentos que los anteriores, por los avances en las investigaciones teóricas. A ello me he venido refiriendo en las diversas conferencias internacionales en que he participado, así como frente a mis alumnos de postgrado en educación, con los cuales he venido realizando algunos experimentos pedagógicos en donde busco introducir los nuevos modelos pedagógicos.

Por supuesto que los cambios no han sido nunca fáciles. Producen incomodidades, irritaciones y resistencias, hasta que se interiorizan los nuevos con-

³ Peters, Otto. *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. México: Innova, Universidad de Guadalajara, 2002, pg. 44.

⁴ Bates, A.W. *Restructuring the University for Technological Change*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Londres, 1997 (conferencia del 18-20 junio).

ceptos, se efectúan las necesarias acomodaciones, reorientaciones y reestructuraciones, se crean y socializan los nuevos modelos, es decir, se cambia de formas de pensar y actuar y todos podemos hablar y entendernos con el nuevo lenguaje y los nuevos medios.

En dichas rupturas y cambios, que no son otra cosa que la adopción de nuevos paradigmas y modelos he venido insistiendo recurrentemente, entre otras, en la pasada conferencia internacional sobre educación virtual, cuando expresaba la necesidad de realizar una reingeniería de las instituciones educativas y crear una nueva pedagogía de la virtualidad o de la educación basada en ambientes digitales, que se incluyeron en la llamada Declaración de Quito.

Permítanme ilustrar este punto con un ejemplo utilizado por Peters. Cuando la tecnología de la escritura comenzaba a cambiar el paradigma de la enseñanza y los aprendizajes *verbales*, “el propio Platón criticaba este cambio, alegando que la palabra escrita no podía responderle al estudiante que lee”.

En el largísimo letargo, en el cual han vivido nuestras escuelas y universidades, aún no hemos podido superar el paradigma de las clases, las conferencias, las interacciones verbales, como si no hubieran aparecido tecnologías o artefactos como la imprenta y el modelo pedagógico del “seminario alemán” creado por Humboldt y que se basa en la consulta e indagación bibliográficas. Más aún, todavía la atención y seguridad de no pocos maestros y estudiantes se sigue fundamentando en la “enseñanza por exposición y el aprendizaje receptivo”, siguiendo un camino único, previamente definido, en el cual, mediante la transmisión de contenidos, repartidos y entregados gradualmente a lo largo de un curso y la realización de determinadas tareas, éstos han de ser “aprehendidos” (muchas veces tan sólo memorizados), como forma de garantizar que se alcanzaron unos determinados “objetivos de aprendizaje”, previstos en un “diseño curricular”, no pocas veces definido “a priori”.

Sin embargo, ese modelo tradicional aceptado por muchos como “natural”, en cuanto que aparentemente no usaría artefactos o en cuanto que se consideraba el proceso típico en los aprendizajes, no lo es en realidad. De una parte, ya hace bastante tiempo se conoce que el lenguaje oral es al vez un verdadero medio y una mediación creados y utilizados por el ser humano. De otra, cuando se analizan detallada y sistemáticamente los procesos de aprendizaje, se encuentra que la mayoría de ellos no se producen de forma lineal y secuencial y gracias a las “exposiciones” y a la “ayuda” de un maestro, sino por diversas rutas de exploración y búsqueda, casi siempre relativamente autónomas y no-secuenciales, que siguen diversos caminos, impredecibles, abiertos, flexibles, pluralistas, eclécticos y, en no pocas ocasiones, de forma “casual” y no causal. Ese sí es el camino natural del aprendizaje: aprender por indagación, investigación y análisis. Ello sobre todo, desde que disponemos de acceso cada vez más masivo a la información por otros medios como los audiovisuales (prensa, revistas, radio, cine, TV) y

más aún, desde que disponemos de las nuevas tecnologías digitales, que integran todos los medios tecnológicos anteriores, en lenguajes hipertextuales, de hipermedia, con un acceso cada vez más veloz, generalizado y global mediante el uso de Internet y redes de comunicación digital y una amplia capacidad de almacenamiento, recuperación, manipulación y análisis que nos brindan los computadores.

Con todo, no se trata de avances meramente instrumentales, de disponer y utilizar los nuevos artefactos o medios tecnológicos, sino de cambios conceptuales y culturales más profundos. Gracias al uso de las tecnologías se han venido tomando conciencia de ciertos elementos antes ignorados (por ejemplo, del espacio de aprendizaje y de la unidimensionalidad de la programación curricular) y se tiene un mejor entendimiento y comprensión de los procesos de aprendizaje. Esta toma de conciencia ha sido facilitada por los medios tecnológicos y por las investigaciones y nuevos conocimientos sobre el funcionamiento reticular del cerebro, sobre la comunicación y el proceso de aprendizaje, y ha permitido (o esta permitiendo) acelerados y abruptos cambios en los enfoques y diseños curriculares, y en las prácticas educativas.

Por supuesto que el paso de un enfoque tradicional lineal, preconfigurado, rígido y ligado a espacios “ritualistas” de aprendizaje, en los cuales se ha desarrollado una estructura educativa que se basa en enseñanza por exposición, en aprendizaje receptivo y en una interacción espacio, tiempo y sujetos, hacia enfoques más flexibles, abiertos, dinámicos, impredecibles, pluralistas, dinámicos, interactivos, trans-disciplinarios, donde el tiempo y espacio desaparecen, como lo preveía la física cuántica, y toman lugar predominante en la conciencia de una manera expandida y dinámica, no ha sido ni es fácil, así cada vez con más fuerza se vinieran teniendo diversas evidencias que lo presagiaran. Por ejemplo, en las “cogniciones esotéricas” tan típicas en el mundo oriental; en las hipótesis holográficas multidimensionales de la física cuántica; en el desarrollo “pensamiento lateral” frente al pensamiento causal; en los acelerados progresos de la educación a distancia; o incluso en los más recientes resultados de la neurofisiología contemporánea sobre la reticularidad y tiempos diferenciales de respuestas de las diferentes capas del cerebro o sobre las inteligencias múltiples.

En la pasada conferencia internacional de INNOVA, que año a año se realiza durante la Feria Internacional del Libro en Guadalajara - México, yo utilizaba la figura de que los modelos tradicionales de educación (bien sea de la educación convencional presencial o de las primeras etapas de la educación a distancia) han obligado al ser humano a introducirse como en un “túnel educativo”, donde su gran riqueza multi-dimensional ha sido dejada de lado al privilegiar -casi exclusivamente- el modelo de la mediación

oral tradicional de las pedagogías de exposición/recepción⁵. Sin embargo, luego de un largo y oscuro camino, las diversas tecnologías análogas (impresión, radio, cine, TV...), nos permitieron gradualmente ir ampliando ese túnel, hasta que con las nuevas tecnologías digitales, que son la integración del computador, la multimedia y las redes, se inició finalmente su ruptura definitiva y, con ello, la liberación del ser humano de esa camisa de fuerza educativa que imponían los métodos expositivo-receptivo orales, ligados a espacios de aprendizajes reales pero rígidos, y se está permitiendo ahora desplegar la plenitud de sus capacidades, aprendiendo de forma autónoma y autorregulado en espacios virtuales flexibles y dinámicos.

Para expresarlo en pocas palabras y en términos pedagógicos, con la aparición de las tecnologías digitales que permiten el almacenamiento, la exploración y recuperación “autónomas” de información así como una presentación multiforme e hipertextual, la simulación y manipulación multidimensional de la realidad y las más diversas formas de intercomunicación y colaboración, ya los *curricula* no pueden continuar siendo los cursos lineales, dirigidos por otros, con contenidos prefabricados y únicos para un gran número de estudiantes que, insisto, es la forma fundamental en que hemos venido realizando los procesos educativos tanto presenciales como la educación a distancia, durante sus primeras etapas de desarrollo.

Con las nuevas tecnologías los *curricula* han de ser propuestas flexibles, de exploración por diversos caminos, muchas veces impredecibles que, como lo expresaba Machado, se construyen al andar, en el propio proceso de búsqueda y aprendizaje. El aprendizaje ya no puede seguir siendo una “consecuencia” de la enseñanza, sino un proceso fundamentalmente autónomo, de auto-descubrimiento, realización y transformación. El estudiante deja de ser considerado como un “objeto”, un recipiente o un usuario de instrucción y pasa a ser el sujeto responsable de su propio trabajo de aprendizaje y auto-desarrollo. El aprendizaje se da en espacios virtuales que, en criterio de diversos autores ha sido una ruptura clave, un “acontecimiento revolucionario”⁶, un “punto decisivo de magnitud copernicana”⁷, el “evento pedagógico más fundamental de la actualidad”⁸

No cabe duda que, si bien la educación presencial convencional todavía no es, ni mucho menos, “una categoría residual”, como lo pronostica Rolf Schul-

⁵ Para designar el modelo pedagógico tradicional utilizo la terminología empleada por David Ausubel en sus dos magistrales libros. Cfr. Ausubel, D.P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune y Straton, 1968. Y Ausubel, D.P. *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim: Belz, 1980.

⁶ Perelman, L.J. *School's out. A Radical New Formula for the Revitalization of America's Educational System*. New York: Avon Books, 1992.

⁷ Kleinschritth, R. *Neues Lernen mit dem Computer*. Reinbeck: Rowohlt, 1996.

⁸ Peters, O. Op. Cit., pg. 135.

meister⁹ (en buena medida a causa de la resistencia de maestros y estudiantes), sí son crecientes el entusiasmo y la creación de programas de educación virtuales para estudiantes remotos, así como la incorporación gradual de procesos de aprendizaje en línea en programas de educación presencial. Incluso aquellas instituciones que por diversas razones se opusieron a la educación a distancia clásica, hoy han adoptado las tecnologías digitales y utilizan estos ambientes para la enseñanza-aprendizaje. Y esto no sólo sucede en otras latitudes. Se ha venido dando de una manera acelerada en nuestra región. Se ha podido constatar en el estudio regional sobre universidad virtual en América Latina, como en las investigaciones nacionales que se han venido realizando por encargo de la UNESCO/IESALC.

Sin embargo, las tecnologías digitales por sí solas no explican las rupturas pedagógicas. Tan sólo las posibilitan. De hecho, durante los primeros años de su utilización (tanto por parte de la educación presencial como en las primeras etapas de la educación a distancia), fue corriente continuar con los viejos modelos pedagógicos de exposición, aprendizaje programado y recepción pasiva. Y, aunque en menor escala, todavía continúan replicándose en la denominada educación virtual. Más aún, –siguiendo los modelos pedagógicos tradicionales- pueden encontrarse incluso sofisticados desarrollos técnicos que aprovechan las inmensas posibilidades que brindan las tecnologías digitales, para superar - la monotonía de las presentaciones y lograr mejores enfrentamientos “icónicos”, “simbólicos” e incluso más “activos”¹⁰ de la realidad, mediante el uso de los multimedia. Peters califica a estos desarrollos como “extender a la era digital las pautas habituales de conducta”, y cometer “errores pedagógicos” con “especial énfasis y habilidad”.

La ruptura de los viejos modelos pedagógicos requiere nuevas conceptualizaciones que se fundamentan en los grandes avances de las investigaciones sobre el cerebro y sobre las inteligencias múltiples (neurociencias y psicología cognoscitiva), la lingüística, las teorías de la comunicación y de los procesos de aprendizaje que, utilizando igualmente las grandes posibilidades de los ambientes digitales para enfrentar la realidad de forma “autónoma”, están transformando gradualmente –muchas veces de forma imperceptible- los viejos conceptos y modelos pedagógicos, los roles de los docentes de los agentes educativos (docentes, estudiantes, administradores), así como las estructuras mismas de las instituciones educativas y, en particular, de la universidad tradicional, tanto presencial como a distancia.

Así, dentro de este último modelo, cada vez se supera más la tradicional

⁹ Shulmeister, R. *Virtuelle Universität. Virtuelles Lernen*. Munich: Oldenbourg, 2001.

¹⁰ De acuerdo con Jerome Bruner, existen tres métodos de confrontar y apropiarse de la realidad en los procesos de aprendizaje: mediante imágenes, esquemas, mapas, etc. (icónico); mediante conceptos, argumentos, pensamiento (simbólico); y el método activo. Cfr: Bruner, J. *Entwurf einer Unterricht Theorie*. Berlín: Berlin Verlag, 1973.

función del docente que prepara y “presenta contenidos” a sus estudiantes, clase tras clase, y se experimentan y desarrollan otros que, si bien son más complejos, exigentes y mediados, son más prometedores en materia de aprendizajes, en cuanto que éstos se dan en condiciones más naturales y reales del diario vivir, y en cuanto se obtienen autónomamente mediante indagación, investigación y descubrimiento, combinando técnicas de aprendizaje con técnicas de investigación, siguiendo el modelo de trabajo del investigador independiente¹¹.

Estos nuevos métodos pedagógicos que pretenden romper con las viejas tradiciones, se fundamentan en el desarrollo de estudiantes autónomos. En la sociedad del conocimiento, como nunca antes, se requieren estudiantes activos que, por sí mismos, sean capaces de planificar, buscar, evaluar, aplicar y renovar constantemente los conocimientos a lo largo de toda la vida. Por tal razón, sobre unas mínimas propuestas o guías curriculares, se les brinda a los estudiantes total libertad para seleccionar los contenidos, las estrategias y medios a utilizar, las metas y objetivos específicos a perseguir, las formas de organizar, auto-regular y analizar sus aprendizajes e, incluso, hasta de medir sus propios logros, de forma autónoma e independiente, todo ello, de acuerdo con sus intereses individuales. Estos nuevos modelos de trabajo académico (válidos tanto para estudiantes presenciales como remotos) parten de unos pocos principios básicos, a saber: en la actualidad es el estudiante quien, de forma consciente, ha de llevar la responsabilidad por su aprendizaje; el conocimiento se encuentra disponible o hay que crearlo; se dispone de los medios técnicos de búsqueda e investigación que hacen cada vez más fácil el acceso a los conocimientos disponibles; y se conocen los métodos fundamentales para evaluar los anteriores y crear nuevos conocimientos.

Por consiguiente, los nuevos métodos (y hablo siempre en plural porque existe una amplia gama de experiencias y propuestas), se centran cada vez más, aunque no exclusivamente, en el uso de las bibliotecas y bases de datos así como en el manejo creciente de medios digitalizados, particularmente de Internet, para acceder a las fuentes de información. El principio y paradigma fundamental es aprender de forma consciente, por descubrimiento, indagando, compartiendo con otros sus problemas, análisis, conceptos e hipótesis “descubiertas” y *haciendo investigación*. En estos métodos, el docente pasa a cumplir las funciones de estimular y facilitar permanentemente a sus estudiantes en las labores de búsqueda y organización de los contenidos; de orientador y asesor de los aprendizajes *autónomos*.

No es fácil para los docentes, ni mucho menos para los estudiantes, desarrollar y acostumbrarse a los nuevos métodos, particularmente cuando hemos vivenciado e internalizado otras formas de enseñanza/ aprendizaje. Se requiere una alta dosis de motivación (no siempre fácil de sostener), de conciencia,

¹¹ Cfr. Peters, op. cit. Pags. 121-122. Yo mismo he venido experimentando estos modelos con mis alumnos de postgrado de la Universidad Javeriana.

responsabilidad y actividad pero, sobre todo, un ejercicio permanente de reflexión crítica sobre el proceso mismo de aprendizaje (meta-cognición), así como de análisis, interpretación y evaluación de la información para poderla apropiar adecuadamente y transformarla en conocimientos. La larguísima tradición de no poder aprender, mejorar los conocimientos y desarrollar competencias “sin intervención externa” es un pesado lastre. Con todo, los logros y los niveles de eficacia que se alcanzan con los nuevos métodos hacen prever que más allá de una nueva “moda pedagógica”, son la tendencia natural y sostenible de aprendizaje continuo a lo largo de la vida que, sin duda lugar a dudas, está contribuyendo a transformar todo el sistema educativo.

Por supuesto que, como lo indican autores de diversos países, estos métodos implican así mismo limitaciones. En ellos se trabaja relativamente en forma aislada¹², se pierde la pertenencia y los efectos psicológicos que brindan los espacios, la convivencia y la interacción reales, en una palabra la dimensión histórica concreta que ofrecen los métodos tradicionales¹³. Por esa misma razón, quizás haya que diseñar sistemas educativos que combinen e integren –como lo proponen diversos autores- uno y otros modelos educativos: logrando más comunicación, interacción y colaboración *presenciales* y menos *exposición* de contenidos ya que a éstos puede accederse de forma libre, autónoma y personalizada, de acuerdo con los propios intereses y proyectos cognoscitivos.

Los educadores, antes que continuar ejerciendo el rol de guardianes de la casa y de las tradiciones, hemos de asumir conscientemente el rol de *agentes de cambio*. Ello implica no sólo la apertura hacia nuevas conceptualizaciones, sino la necesidad de ser *garantes de la calidad* que, entre otros mecanismos, es la mejor forma de evitar que la educación en general, pero sobre todo la educación virtual, se conviertan en una mercancía más, lo que desafortunadamente es hoy, fuerza es reconocerlo, también una tendencia en boga.

La Acreditación y la Calidad de la Educación

La acreditación, por lo menos en los términos explícitos y formales como se la conoce actualmente, es relativamente nueva en la cultura latinoamericana. De acuerdo con estudios nacionales y regionales recientes, es sólo desde los noventa que la evaluación de la calidad y la acreditación de instituciones y de programas académicos han comenzado a ocupar un lugar central en las políticas públicas y que se expiden normas específicas y se crean sistemas e instituciones encarga-

¹² Turkle, S. *Lebem im Netz. Identität im Zeiten des Internet*. Reinbeck: Rowolt, 1998.

¹³ Cfr. Lewin, K. *Feldtheorie des Lernens*. En Grauman, F.C (editor). *Kurt Lewin Werkausgabe*. Bern: Huber, 1998.

dos de adelantarlas, ante la necesidad de mejorar y/o transformar los sistemas educativos.

Históricamente, la acreditación o rendición social de cuentas ha sido consecuencia fundamental del desarrollo de una cultura y práctica en las democracias participativas reales (frente a las meramente formales); de una cultura que desarrolla prácticas asociativas, como mecanismos para potenciar y hacer más eficaz la participación y la consecuente exigencia en el cumplimiento de deberes y derechos; de una cultura y prácticas del control efectivo de la calidad de los diferentes productos y servicios; de una cultura que aboca la necesidad de cambios reales, como forma para mejorar los desempeños y avanzar en el desarrollo individual y social.

Por las condiciones y tradiciones socio-políticas en que se ha desenvuelto nuestra región latinoamericana, éstas no han sido precisamente características sobresalientes de nuestros países, y apenas comienzan a desarrollarse recientemente con relativa fuerza. En otras culturas, como la anglosajona, donde se cuentan con una mayor historia asociativa y participativa, la acreditación ha sido una práctica más antigua y arraigada.

El tema de la calidad de la educación en general y de la evaluación y acreditación como mecanismos para alcanzarla han sido una de las preocupaciones centrales de la UNESCO, tanto en educación básica como superior. Luego de haber declarado las décadas del sesenta y setenta como las de “la educación para el desarrollo”, la década del ochenta se definió como la “década de la calidad de la educación”. Diferentes estudios y conceptualizaciones dieron lugar al diseño de múltiples programas y mecanismos de evaluación¹⁴. Desde entonces, el tema ha ocupado lugar central en las diferentes cumbres y conferencias internacionales¹⁵, y se han venido impulsando diversas acciones.

En nuestra región, merecen mencionarse el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación para el caso de la educación básica y, en materia de educación superior, entre otros, los esfuerzos del IESALC por incentivar la creación de una voluntad política en las instituciones para introducir en su gestión el *rendimiento de cuentas*, como un valor que sea reconocido por propios y extraños.

Los primeros resultados están a la vista. En educación básica, de una parte, se realizó hace unos años un Primer Estudio Internacional Comparativo y diferentes pruebas que, siguiendo el modelo educativo predominante que privile-

¹⁴ Cfr. Facundo, A. y C. Rojas. *La calidad de la educación secundaria. Lo que dice la investigación*. Bogotá: Editorial MEN, 1982; y *La calidad de la Educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: FES/Alegría de enseñar, 1990.

¹⁵ Por ejemplo, la Conferencia Mundial de Educación de Calidad para Todos, de Jontiem o la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París en 1998, para citar tan sólo las más recientes y significativas.

gia el desarrollo de un solo tipo de inteligencia (la lingüístico-matemática), se concentró en la realización de evaluaciones sobre “lenguaje, matemática y factores asociados”. Y, en la actualidad, se prepara el segundo estudio de calidad, dentro de un enfoque más amplio y multidimensional, que toma en consideración el cambio de paradigmas en marcha¹⁶. De otra parte, en educación superior, el IESALC ha promovido la cultura de la evaluación y la acreditación; ha fomentado la realización de una serie de estudios nacionales sobre el tema, los cuales se encuentran disponibles y pueden ser consultados en línea en el Portal www.iesalc.unesco.org.ve; se cuenta con la Red de Evaluación y Acreditación en América Latina y el Caribe (REALC), para compartir experiencias y acciones; y, más recientemente, se ha formulado la propuesta de un “modelo de auto-evaluación de programas”¹⁷ para facilitar la acreditación institucional y de programas de educación superior en los diferentes países de la región.

De acuerdo con el estudio regional de Orozco y Cardoso, los desarrollos alcanzados en materia de acreditación han sido desiguales, aunque se haya trabajado con esquemas metodológicos semejantes (auto-evaluación, evaluación por pares y evaluación final por parte del organismo acreditador), pero con diferentes en su forma de funcionamiento. En algunos países (como Argentina, Brasil y Venezuela) se ha avanzado más rápidamente que en otros, gracias a la obligatoriedad de la acreditación. En algunos, los análisis se focalizan en la acreditación de programas, en otros, en las instituciones. En unos casos las variables y análisis utilizados son cuantitativos, en otros cualitativos. En ocasiones el acento se ha colocado en la búsqueda de estándares mínimos, en otras, en la identificación de estándares máximos. En muchos casos, se ha tenido más auto-evaluación que acreditación, propiciando el control institucional interno. En otros, ha primado la acreditación, buscando que ésta incremente el control y la vigilancia gubernamentales. En algunos países se ha dado mayor presencia de los académicos tanto en los organismos como en sistemas de acreditación. Pero, en general, ha habido escasa presencia de los gremios profesionales en la definición de las políticas de acreditación.

La cultura de la evaluación y acreditación es aún más necesaria si se toma en consideración el fenómeno de la oferta globalizada de programas educativos y, más específicamente, las diferentes propuestas de integración bilateral y/o regional que se encuentran en plena realización y/o en marcha. Este fenómeno al tiempo que las hace más necesarias, vuelve su conceptualización y práctica aún más complejas. Quizás pueda ser de aceptación universal afirmar que el objetivo

¹⁶ Cfr. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE en: www.unesco.cl.

¹⁷ Cfr. Orozco, Luis Enrique y Rodrigo Cardoso. *La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. UNESCO / IESALC – RAP. Versión 0.0.* Caracas: UNESCO/IESALC, febrero 2004. (Se puede consultar en línea, en la página del IESALC).

fundamental de la acreditación es asegurar que la educación que proveen los programas y/o instituciones tenga *niveles aceptables de calidad*. Sin embargo, ello no está exento de dificultades teóricas y prácticas, particularmente en nuestra sociedad actual, en la cual no es fácil conciliar la tensión existente entre lo local y lo global. Cabe preguntarse, por ejemplo: frente a qué tipo de sociedad (local, global o una integración de ambas) deben ser aceptables los niveles de calidad?

De otra parte, son diversas las funciones o utilidades prácticas de la evaluación y acreditación de los programas y/o instituciones: la rendición de cuentas al Estado y a la sociedad, servir de mecanismo para la homologación de competencias, para los intercambios de estudiantes y docentes, para la cooperación entre programas e instituciones a nivel intra e internacional, así como de forma de reconocimiento y publicidad para competir frente a otras instituciones. En cada una de esas funciones se abocan diversos tipos de problemas, de compleja resolución. Permítanme hacer referencia solamente a dos, de diverso carácter: unos netamente académicos y otros extra-académicos.

Desde el punto de vista académico puede decirse que el modelo básico de las evaluaciones y acreditación descansa sobre conceptos como calidad, rendición de cuentas ante el Estado y la sociedad por considerarse la educación un servicio público, u otros como la eficiencia, efectividad o eficacia de la institución y/o del programa para cumplir con los objetivos que se propone, optimizando medios y recursos. Sin embargo, sucede que ninguno de éstos son conceptos unívocos ni tienen siempre el mismo referente. Por supuesto que pueden acordarse definiciones “consensuales”. Por ejemplo, entender la calidad como el grado de congruencia o consistencia entre el contenido de la misión y la práctica diaria de la institución o programa académico que, de hecho, ha sido la definición más comúnmente empleada.

Sin embargo, de acuerdo con la Teoría del Control Total de Calidad, a este tipo de “calidad” se la conoce bajo el término de “calidad de concordancia” con el diseño previsto. Y, por supuesto, es apenas una en otras dimensiones de calidad. Hay (o debe haber) igualmente una “calidad del diseño”. Así las cosas, antes que suponer la calidad de un determinado diseño, habría que determinarla previamente. Incluso, de acuerdo con dicha teoría, se recomienda que precisamente que cuando hay deficiencias generalizadas u otras razones, se aconseja determinar la calidad de diseño antes que la calidad de consistencia. Y, muchas veces, el sólo cambio de diseño o de “modelo” frente al cual hacen las demás evaluaciones, es suficiente para corregir las deficiencias y mejorar el estado de cosas.

Si se analiza con detenimiento la situación actual de la educación, pareciera que precisamente tales características se estuvieran dando. Las deficiencias y tensiones no parecen ser sólo propias de la congruencia misión/práctica educativa, sino que se tienen en la misma determinación de la misión educativa, frente a la cual se hacen las evaluaciones de consistencia. Por ejemplo, las tensiones entre

lo local y lo global, o entre los enfoques del aprendizaje heterónomo y regulado, frente al autónomo y autorregulado parecen ser tanto o más carencias del “modelo” de educación a seguir que de la sola práctica educativa diaria. Algo semejante sucede con la selección de las características a evaluar.

Igualmente ha existido y continúa el debate en torno a si los criterios a utilizar deben ser diferenciales para programas presenciales y a distancia. Debate que yo considero debería referirse más bien, como se expuso ampliamente arriba, a los diferentes paradigmas y modelos educativos existentes en la actualidad: heterónomos o autónomos, tradicionales o con integración o manejo de espacios virtuales. Es apenas obvio que de los paradigmas que se tengan como referente dependen los resultados de las evaluaciones.

El segundo caso que traigo a colación, hace referencia a posibles debilidades no-académicas, pero reales y prácticas, y puede servir para reflexionar sobre las funciones de las entidades o agencias acreditadoras, así como sobre las reglas y ámbitos de competencia (nacional, regional o trans-nacional) que se les atribuyan.

De una parte, una de las debilidades de las prácticas de la acreditación anotadas por el estudio de Orozco y Cardoso es precisamente la escasa presencia de asociaciones educativas en las instituciones acreditadoras que, en la práctica, merma reconocimiento a las acreditaciones, ya que quienes expiden los criterios y conducen las evaluaciones de los “pares” no tendrían el suficiente peso y representación de la comunidad académica, bien sea a nivel nacional o internacional. Esa es una gran diferencia con el caso de países, como los Estados Unidos, donde las agencias acreditadoras son comunidades académicas de amplia representación, y cuya autoridad y calidad debe ser probada y reconocida previamente por la Secretaría de Educación, por períodos no superiores a cuatro años. Cuando tales condiciones no se dan, quien termina expidiendo los criterios, conduciendo las evaluaciones de pares y, finalmente, respaldando la acreditación no es el sector académico, sino un pequeño Comité o incluso, el mismo Estado.

De otra parte, y como forma indirecta de ilustración, permítanme mencionarles un caso no propiamente del área educativa, que ha concitado un gran debate entre jueces y economistas, con motivo de las prácticas y análisis de la integración regional.

Los antecedentes más importantes que, en esta materia, se tienen en la región, son el acuerdo trilateral NAFTA y el Acuerdo de Libre Comercio con Chile. Allí, existen reglas específicas como las denominadas de “protección de inversiones”, que fueron concebidas fundamentalmente como un mecanismo útil para “blindar” las inversiones transnacionales contra posibles nacionalizaciones o confiscaciones. Y, si bien son fundamentalmente aplicables a otros campos, por supuesto también lo pueden ser en el educativo.

De acuerdo con algunos autores, los casos que hasta el presente han

sido sometidos al mecanismo denominado de “inversionista contra Estado” durante la vigencia del NAFTA, nada han tenido que ver con las posibles confiscaciones que dieron origen a las reglas. Por el contrario, las disputas se han relacionado con la expedición de leyes, regulaciones y medidas concretas tomadas por los gobiernos a escala nacional, estadual o local que, según los demandantes, violan el acuerdo en materia de inversiones. En virtud de tal mecanismo, se ha producido un giro en los ejes del arbitramento internacional hasta ahora conocido, que sólo ventilaban casos de transacciones comerciales. Bajo el NAFTA, los denominados “Tribunales de protección de inversiones” se han ocupado –en la práctica– de casos relacionados con la conducción de las políticas públicas en los países miembros, que han quedado así bajo el examen y dictamen de un sistema transnacional de arbitraje que puede castigar fuertemente las finanzas estatales, desafía –hasta cierto punto– las tradicionales autonomías políticas (incluso judiciales) nacionales, y cuyas deliberaciones no son de conocimiento público. Chile logró algunos cambios que favorecen el conocimiento público de las demandas en curso, pero el sistema mencionado sigue en pie.

Pues bien. Las mencionadas demandas “inversionista contra Estado” han producido diversas tensiones. En los Estados Unidos se ha llegado a comentar, incluso, que dichos mecanismos son la mayor amenaza sobre la independencia judicial de la nación, de la cual se tenga noticia, ya que el organismo que toma la decisión es un tribunal especial de arbitramento, elegido por las partes en conflicto, y está facultado para conceder indemnizaciones con cargo al erario del país que resulte condenada a pagarlas. Estos tribunales están facultados para revisar, desconocer o rechazar fallos judiciales o la legislación nacional. Como decía un comentarista, no se trata de un asunto de poca monta.

Estos dos casos son solamente muestra de que las rupturas y cambios de paradigmas tienen diversas repercusiones, ofrecen nuevas posibilidades pero igualmente presentan problemas y dificultades en las más diferentes áreas que, al contrario de llevarnos al inmovilismo, han de movernos a la búsqueda de nuevas hipótesis y alternativas de solución.

La Acreditación en la Educación a Distancia y Virtual

La aparición de la educación a distancia en la región no sólo fue tardía, sino que su evolución histórica, tecnológica y conceptual ha sido lenta, difícil y asimétrica. Y, consecuentemente, ello se ha reflejado también en la acreditación de programas e instituciones.

Así, por ejemplo, mientras que en Europa y Estados Unidos la educación a distancia inició sus desarrollos formales desde la segunda mitad del siglo XIX y ya desde 1938 se había conformado el Consejo Internacional para la Educación

por Correspondencia (International Council for Correspondence Education que en la actualidad se conoce como el International Council for Open and Distance Education – ICDE), en nuestra región latinoamericana los primeros desarrollos de la educación a distancia se iniciaron originalmente en México, apenas en 1947, con algunas actividades de capacitación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

De otra parte, se hace necesario reconocer que durante mucho tiempo esta modalidad se asoció con un *tipo de educación de baja calidad*, debido a que los primeros desarrollos relativamente masivos de la educación por correspondencia se dieron en la programas de capacitación de adultos como el fisiculturismo (los conocidos cursos por correspondencia de Charles Atlas), la mecánica popular, electrónica, radio y TV, periodismo, dibujo publicitario por correspondencia, etc. que, por tener un carácter “trivial, comercial, banal y puramente lucrativo”, generaron prejuicios sociales y no pocas resistencias.

Así las cosas, cuando por iniciativa de gobiernos u otras entidades y bajo el patrocinio del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa de la UNESCO, esta modalidad llega inicialmente a la educación básica (donde se han realizado diversas experiencias masivas muy exitosas¹⁸) y, posteriormente, a la educación superior, se debieron enfrentar dichos prejuicios y resistencias, lo que –sin lugar a dudas– hicieron más tardío y difícil el desarrollo de esta importante modalidad educativa en el nivel superior. Prácticamente sólo en los años setenta y ochenta que, se crean en los diversos países programas de educación superior a distancia en instituciones convencionales e incluso algunas pocas instituciones especializadas, siguiendo diversas experiencias de países desarrollados¹⁹.

Los prejuicios mencionados así como la escasa incorporación e integración de los nuevos programas con los cuerpos docentes constituidos y la utilización de lo que ahora puede denominarse como “bajas tecnologías” de entrega de contenidos (fundamentalmente materiales impresos y muy posteriormente con alguna combinación multimedia incluso digitalizada) y sobre todo la utilización de enfoques lineales de instrucción programada de exposición/recepción, han sido verdaderos lastres en materia para la acreditación social de esta modalidad. Con todo, diversos programas e instituciones de educación a distancia de diversos países alcanzaron en tiempo relativamente corto no sólo reconocimiento nacional, sino regional e internacional.

Una nueva etapa de desarrollo se inició desde finales de los ochenta.

¹⁸ Por ejemplo la Telesecundaria y el Bachillerato de Estado de México, las Escuelas Radiofónicas y la TV educativa de Colombia o la Radio Escola y TV Escola de Brasil, así como otras experiencias en países de Centro América.

¹⁹ En la región tienen gran impacto las experiencias de la Open University de Inglaterra, de la UNED de España, de la Radio Nederland de Holanda y en menor grado de la Fern Universität de Alemania.

En 1989, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM realizó las primeras pruebas de Internet en la región y, a partir de entonces, comenzó la rápida expansión de esta tecnología en nuestros países. Con ella, y con la amplia comercialización de los computadores personales y la multimedia, se introdujo en la región lo que se denomina la educación a distancia electrónica (Electronic Distance Education). Con las tecnologías digitales y los reconocimientos logrados por la educación a distancia, los anteriores prejuicios comenzaron a ceder rápidamente, y desde entonces no solo se han venido utilizando las tecnologías digitales como apoyo de los programas convencionales sino que han servido de plataforma para explorar el ofrecimiento de programas de educación virtual²⁰.

Un primer análisis realizado sobre la educación virtual en la región que tuve el honor de realizar por encargo de IESALC, mostró que el desarrollo inicial de esta modalidad se concentró fundamentalmente en el ofrecimiento de programas de educación continuada (como en caso de Colombia) o de post-grados (como en el caso de México y Chile), o incluso de programas de pre-grado (como en caso de Argentina, y posteriormente de la mayoría de los países). Por supuesto que estos desarrollos no han sido generalizados y son desiguales entre y dentro de los países²¹.

Los esfuerzos por acreditar la educación superior, han estado igualmente presentes en estas modalidades alternativas. Así por ejemplo, IESALC ha promovido diversos seminarios nacionales e internacionales e igualmente lo han hecho asociaciones especializadas como la Asociación Iberoamericana de Educación Abierta y a Distancia AIESAD, el ya mencionado ICDE (que cuenta con un capítulo regional muy activo) y los seminarios internacionales que organiza INNOVA de la Universidad de Guadalajara. En cada una de estas organizaciones, para mencionar tan sólo unas pocas, la preocupación por la calidad, la evaluación y la acreditación se ha venido planteando de forma sistemática como una de las prioridades de instituciones y países. Incluso desde julio del 2002, se constituyó la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior- RIACES. Estas, y las diversas acciones específicas que adelantan las agencias acreditadoras tienen un impacto positivo sobre el mejoramiento de la calidad de la educación a distancia y virtual.

De otro lado, si se considera que precisamente han sido los programas e instituciones de educación a distancia quienes han realizado los mayores avances en el proceso de rupturas y cambios de paradigmas antes mencionados, la situación es aún más promisoriosa. En efecto. Si bien es cierto que en la educación a

²⁰ Facundo, A. *La Educación Superior Abierta y a Distancia: Necesidades para su Establecimiento Y Desarrollo en América Latina y el Caribe*. Informe para UNESCO/IESALC. Bogotá, febrero 2002.

²¹ Facundo, A. *Educación Virtual en América Latina Y El Caribe: Características Y Tendencias*. Informe para UNESCO/IESALC. Bogotá, febrero 2002.

distancia e incluso virtual predominan aún los diseños instruccionales lineales y buena parte de los esfuerzos se han centrado en la producción y entrega de materiales (escritos, audiovisuales, multisensoriales o digitales) y en la reproducción en estos nuevos medios del modelo de presentación programada y regulada de contenidos siguiendo el viejo paradigma de aprendizaje por exposición y recepción, también lo es que ha sido precisamente en los programas de educación a distancia, y en especial en aquellos que utilizan plataformas virtuales, donde más se ha venido ganado en flexibilidad, apertura de nuevos espacios de aprendizaje e, incluso en la exploración y gradual incorporación de las grandes posibilidades del auto-aprendizaje; en el cambio de funciones de estudiantes y docentes, la mayoría de los cuales se concentran en el apoyo, tutoría y exámenes continuos a sus estudiantes; en el fomento del aprendizaje colaborativo, así como en la auto-evaluación de los aprendizajes, y no tanto en la entrega gradual de contenidos.

Además, y tal como lo indican diversos autores internacionales, son las modalidades de educación a distancia y la denominada educación virtual quienes están más cerca de alcanzar la meta pedagógica no sólo de *aprendizajes autónomos sino auto-dirigidos*. Por primera vez en la historia del aprendizaje –afirma Peters– en los ambientes digitalizados “el aprendizaje autónomo podrá ser desarrollado, aplicado y practicado con relativa facilidad. Podrá ser realizado el viejo ideal pedagógico del estudiante independiente, auto-gestor, auto-competente, con confianza en sí mismo, que aprende por su cuenta”²².

Con todo, todavía es largo el camino por recorrer, hasta lograr una verdadera ruptura en los paradigmas, incluso en la denominada “educación virtual”. De acuerdo con expertos, en la actualidad se está abusando del término “virtual”, bien sea para presumir o engañar. Existen cursos, seminarios o programas que usan los computadores, la multimedia y el Internet, pero sólo para mejorar las presentaciones, para distribuir más velozmente los materiales o para “impartir” conocimientos mejor empaquetados. No han cambiado la estructura básica de enseñanza por exposición, continúan apegados a las estructuras pedagógicas convencionales y no utilizan todo el potencial que brindan las tecnologías digitales para buscar información rompiendo las restricciones de distancia, tiempo y hasta de la propia realidad; para aprender investigando, para visualizar desde las más diversas dimensiones; para utilizar la comunicación y la colaboración como forma de enriquecer los procesos de aprendizaje; o para que el estudiante asuma la responsabilidad por un proceso de aprendizaje autónomo, consciente, permanente y dirigido en lo fundamental por él mismo.

La virtualidad más que la simple incorporación de las tecnologías digitales, implica la adopción de nuevos métodos pedagógicos, nuevas

²² Peters, O. Op. Cit, pag 178.

actitudes y hábitos ante el aprendizaje. La verdadera universidad virtual todavía no existe aún en ninguna parte del mundo. Parece abrirse consenso que, además de realizar todas las funciones que se atribuyen a la educación superior (investigación, docencia y proyección social), una universidad virtual ha de entenderse, como lo sostienen Aiko y Pogroszewski, como una infraestructura que brinde a los estudiantes una experiencia de aprendizaje y servicios de apoyo para completar una carrera y a los miembros del cuerpo docente los recursos para enseñar e investigar eficazmente en línea²³.

Todos y no solamente algunos de estos nuevos elementos han de ser tomados en consideración por los modelos de acreditación. Como decía anteriormente, no basta con que los pares y los organismos de acreditación garanticen la “calidad de conformidad”. Ello, sin duda alguna, es un avance. Debemos preocuparnos igual o quizás prioritariamente por la “calidad de los diseños”, de los enfoques que se reflejan en la misión, en los planes educativos institucionales y, por supuesto, en la práctica educativa diaria. Todos sabemos que se trata de un reto difícil y complejo. Empero, si se toma conciencia sobre el particular, los esfuerzos que se vienen realizando cobrarán una nueva dimensión y lograrán los avances significativos que todos anhelamos. Sólo entonces podrán contribuir las plataformas virtuales a transformar realmente la educación, a producir la revolución copernicana que se prevé realizará.

La gran tarea que tiene la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual es contribuir a que los programas hagan un salto hacia niveles superiores de calidad en los aprendizajes, que –en concepto de los expertos, requieren y significan una verdadera ruptura y cambio de paradigmas.

Como nunca antes en la historia, en la actualidad además de contamos ya con las plataformas virtuales, con los conocimientos pedagógicos y con mecanismos institucionales –como la acreditación– que hacen posible alcanzar la vieja aspiración de motivar a los estudiantes a asumir de forma consciente y con los medios digitales actualmente disponibles, la responsabilidad de su aprendizaje no sólo durante un período de su vida, sino como una cultura y un hábito que se desarrolla de forma continua, a lo largo de toda la vida. Ese es el camino natural del aprendizaje: *aprender investigando*. Es en esa dirección en que debemos movernos los docentes, los programas y las instituciones. Si lo logramos habremos producido una verdadera revolución educativa. A esta tarea debe contribuir la acreditación.

²³ Cfr. Auki, K. y D. Pogroszewski. *Virtual University Referente Model: A Guide to Delivering Education and Support Services to the Distance Learner*. En: <http://www.westga.edu/~distance/aoki13.html>.

Referencias

- AUKI, K. y Pogroszewski, D.. **Virtual University Reference Model: a Guide to Delivering Education and Support Services to the Distance Learner.** Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/aoki13.html>. Acceso en 21 enero 2004.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning.** Nueva York: Gruñe y Straton, 1968.
- _____. **Psychologie des unterrichts.** Weinheim: Belz, 1980.
- BRUNER, J. **Entwurf einer unterricht theorie.** Berlín: Berlin Verlag, 1973.
- BATES, A.W. **Restructuring the University for Technological Change.** The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Londres, 1997 (conferencia del 18-20 junio).
- FACUNDO, A. y Rojas, C. **La calidad de la educación secundaria. Lo que dice la investigación.** Bogotá: Editorial MEN, 1982.
- FACUNDO, A. y Rojas, C. **La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla.** Bogotá: FES/Alegría de enseñar, 1990.
- _____. **La Educación Superior Abierta y a Distancia: necesidades para su establecimiento y desarrollo en América Latina y el Caribe.** Informe para UNESCO/IESALC. Bogotá, febrero 2002.
- _____. **Educación virtual en América Latina y El Caribe: características y tendencias.** Informe para UNESCO/IESALC. Bogotá, febrero 2002.
- KLEINSCHRITH, R. **Neues lernen mit dem computer.** Reinbeck: Rowohlt, 1996.
- LEWIN, K. **Feldtheorie des Lernens.** En: GRAUMAN, F.C (ed.). **Kurt Lewin Werkausgabe.** Bern: Huber, 1998.
- OROZCO, Luis Enrique; CARDOSO, Rodrigo. **La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional.** UNESCO / IESALC – RAP. Versión 0.0. Caracas: UNESCO/IESALC, febrero 2004.
- PERELMAN, L.J. **School's out: a radical new formula for the revitalization of America's Educational System.** New York: Avon Books, 1992.
- PETERS, Otto. **La educación a distancia en transición: nuevas tendencias y retos.** México: Innova, Universidad de Guadalajara, 2002. p. 44.
- SHULMEISTER, R. **Virtuelle universität: virtuelles lernen.** Munich: Oldenbourg, 2001.
- TURKLE, S. **Lebem im Netz. : Identität im Zeiten des Internet.** Reinbeck: Rowolt, 1998.

Recebido em: 12 de maio
Aprovado em: 22 de junho