

Revista

IBERO AMERICANA

de Educación / Educação

OEI

MONOGRÁFICO
VOL. 88 NÚM. 1

ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

enero-abril 2022
janeiro-abril 2022

**Educación superior en Iberoamérica:
impactos de los sistemas de
aseguramiento de la calidad y desafíos
de la pandemia**

**Ensino Superior na Ibero-América:
impactos dos sistemas de garantia de
qualidade e desafios da pandemia**



© Madrid, OEI, 2022

Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia.

Ensino Superior na Ibero-América: impactos dos sistemas de garantia de qualidade e desafios da pandemia

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 88. Núm. 1

Enero-Abril / Janeiro-Abril

172 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

TEMAS / TEMAS

educación superior; aseguramiento de la calidad educativa; certificación educativa; sellos de calidad ensino superior; garantia de qualidade educacional; certificação educacional; rótulos de qualidade.

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / Secretaria de Redação: Ana Capilla

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras
Traducción (portugués) / Tradução (português): Simone Nascimento

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO / COORDENADOR DESTE NÚMERO

Martín Benavides, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú

CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jaione Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

Maria Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

Maria Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Toruato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Renato Esteban Operti Belando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cadenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❶

Américo Domingos Matindigue, Universidade Jean Piaget de Moçambique. ❷

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. ❸

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. ❹

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. ❺

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. ❻

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. ❼

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú. ❽

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. ❾

Francisco Ramos Calvo, Loyola Marymount University, EE.UU. ❿

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. ❶

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. ❷

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. ❸

Isabel Patricia Espiro Barrera, Universidad Santo Tomás, Chile. ❹

Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España. ❺

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. ❻

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. ❼

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. ❽

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. ❾

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. ❿

Liliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. ❶

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. ❷

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. ❸

Marco Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil. ❹

Maria Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ❺

Maria Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. ❻

Maria Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. ❼

Maria Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. ❽

Maria del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ❾

Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. ❶

Maria Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❷

Maria Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. ❸

Maria José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ❹

Maria Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. ❺

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. ❻

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. ❼

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. ❽

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. ❾

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. ❶

Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. ❷

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. ❸

Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia, Colombia. ❹

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. ❺

William Moreno Gómez, Universidad de Antioquia, Colombia. ❶

EVALUADORES DE DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adriano de Araujo Santos, *Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-4440-0810>

Ailton Paulo de Oliveira Júnior, *Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-2721-7192>

Alma M. del Amparo Salinas Quintanilla, *Universidad Pedagógica Nacional, México*  <https://orcid.org/0000-0003-0134-3999>

Andréa Schmitz-Boccia, *Universidade de São Paulo (USP), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0003-4269-026X>

Ángel Rodríguez Saiz, *Universidad de Burgos (UBU), España*  <https://orcid.org/0000-0002-3807-2167>

Alicia Sianes-Bautista, *Universidad de Extremadura (UEX), España*  <https://orcid.org/0000-0003-2285-6937>

Claudio Andrés Cerón Urzúa, *Universidad Católica del Maule (UCM), Chile*  <https://orcid.org/0000-0001-8063-7642>

Carlos Crespo, *Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Perú*  <https://orcid.org/0000-0002-1698-5639>

Carlos Iván Moreno, *Universidad de Guadalajara (UDG), México*  <https://orcid.org/0000-0001-9960-7459>

Daiana Estrela Ferreira Barbosa, *Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-0049-5483>

Davi Cavalcante Roque da Silva, *Prefeitura Municipal de Valença, Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-4281-2424>

Edison Trombetea de Oliveira, *Universidade de São Paulo (USP), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0001-9935-4260>

Edson J. Huairé Inacio, *Univ. Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú*  <https://orcid.org/0000-0002-2925-6993>

Emiliano Gil Blanco, *Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Ecuador*  <https://orcid.org/0000-0002-0165-0115>

Everton Viesba-Garcia, *Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-3209-8992>

Gilberto Ferreira da Silva, *Universidade La Salle (UNILASALLE), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Guadalupe M. Hernández Muñoz, *Universidad Autónoma de Nuevo León, México*  <https://orcid.org/0000-0001-4904-6938>

Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior de Cuba*  <https://orcid.org/0000-0002-1227-0939>

Gustavo Alonso Ramos Ramírez, *Universidad Pedagógica de El Salvador*  <https://orcid.org/0000-0002-1728-1393>

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (UFRO), Chile*  <https://orcid.org/0000-0003-0978-0561>

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores*  <https://orcid.org/0000-0003-4524-7456>

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (ULL), España*  <https://orcid.org/0000-0001-7664-4363>

Manuel Salvador Machado Viloria, *Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín*  <https://orcid.org/0000-0002-3590-6545>

Márcia Lopes Reis, *Universidade Paulista, Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-2620-550X>

Maribel Castillo Díaz, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México*  <https://orcid.org/0000-0001-7334-307X>

María Amelia Pidello Rossi, *IRICE-CONICET, Argentina*  <https://orcid.org/0000-0002-8219-3832>

María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora (UÉ), Portugal*  <https://orcid.org/0000-0003-2771-513X>

María Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*  <https://orcid.org/0000-0001-8647-1847>

María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España*  <https://orcid.org/0000-0003-1995-2888>

Miguel Escalona Reyes, *Universidad de Holguín (UHO), Cuba*  <https://orcid.org/0000-0002-4120-7310>

Miguel Rodrigues Netto, *Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil*  <https://orcid.org/0000-0002-8990-4572>

Oscar Alfredo Rojas Carrasco, *Universidad Miguel de Cervantes, Chile*  <https://orcid.org/0000-0002-6739-5559>

Paloma Caverio Coll, *Colegio, España*  <https://orcid.org/0000-0002-7241-5916>

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*  <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

Sanny Silva da Rosa, *Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil*  <https://orcid.org/0000-0001-8719-9742>

Socorro Elizabeth Hernández Juan, *Universidad Marista de Querétaro, México*  <https://orcid.org/0000-0001-8719-9742>

Yanneth del Socorro López, *Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*  <https://orcid.org/0000-0002-5345-1038>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 88. número 1

enero-abril / janeiro-abril 2022

Sumario / Sumário

Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia.

Ensino Superior na Ibero-América: impactos dos sistemas de garantia de qualidade e desafios da pandemia

Coordinador / Coordenador: Martín Benavides

Editorial

Martín Benavides. Presentación / Apresentação 9

Monográfico

Francesc Pedró, La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior.....17

Roberto Medina-Manrique,Wilfredo Humberto Carcausto Calla y Evelin Elena Guzmán Shigetomi, Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos33

Ana Isabel Bonilla-Calero y María Ángeles Serrano-García, Los beneficios de obtener sellos internacionales de calidad para enseñanzas universitarias argentinas, chilenas, ecuatorianas, españolas y mexicanas49

Rosa Mayelin Guerra Bretaña, Delia Alina Acosta Chávez, Nuria Dávila Fernández, Natalia Correa Hincapié y María Beatriz Valencia Bonilla, Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior67

Giovany Guevara,Jorge Enrique García-Melo y Lida Marcela Franco-Pérez, Oportunidades y desafíos de los docentes en programas de biología con asignaturas teórico-prácticas de dos instituciones colombianas de educación superior bajo restricciones de pandemia85

Carlos Martínez Mollineda, Raxiel Martínez Pedraza y Dainury Vázquez Coll, Competencias en el profesorado universitario derivadas del impacto de la COVID-19 ...101

Jennifer Thalita Targino dos Santos, Alan Vinicius Assunção-Luiz, Alison Luis Eburneo Pereira, Anderson Ricardo Malmonge Barbosa Luciano, Idinei Francisco Pires de Carvalho Filho, Milena Jorge Simões Flória Lima Santos e Mônica Cristina Garbin, Dificuldades enfrentadas por docentes do ensino superior frente ao contexto da pandemia de COVID-19111

Jorge Humberto Guanin-Fajardo y Jorge Casillas Barranquero, Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico127

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha, Rômulo Sousa de Azevedo e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello147

Recensiones

Pilar del Castillo. [Reseña del libro] de Francisco López Rupérez. La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones 165

Jaime Ibáñez Quintana. [Reseña del libro] de Amando López Valero y otros. Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación ... 169



Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia

Ensino Superior na Ibero-América: impactos dos sistemas de garantia de qualidade e desafios da pandemia

Martín Benavides 

Profesor Principal. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú;

Director de Umbral, Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades, Perú.

El monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación*, que a continuación se presenta, debe ser entendido como un intento de analizar cómo cambian y se adaptan las universidades a presiones externas vinculadas a cambios sociales, pero también a situaciones derivadas de contextos nuevos, como la pandemia de la covid-19, que, según Quinteiro (2021), habría afectado a unos 25 millones de estudiantes de la educación terciaria, generando impactos tan importantes que deben ser analizados.

El qué tanto cambien o no las universidades, ha sido siempre un tema de investigación para los especialistas en educación superior. Un interesante artículo escrito por Kerr (1987), hace ya varios años, señalaba a través de una mirada retrospectiva en el transcurso del tiempo, que las universidades habían tendido a cambiar poco: "todo cambia, pero básicamente las universidades perduran" (p 184). Básicamente, porque las universidades ocupaban un rol periférico en las sociedades. Todo ello, refiere el propio Kerr, empieza a cambiar muy fuertemente a nivel global a partir de los años sesenta, en los que la universidad asume un rol más central en las sociedades. Pero, al mismo tiempo, esto implicó una mayor participación de las familias, los empresarios, los políticos y las organizaciones en el gobierno educativo (Meyer y Rown, 2006), dificultando las posibilidades de cambios sustantivos y reformas, por los diversos intereses puestos en juego de los nuevos actores.

A nivel internacional, existe abundante investigación en la que se busca entender cómo cambian los sistemas universitarios

A seguinte monografia da da *Revista Ibero-Americana de Educação* deve ser entendida como uma tentativa de analisar a forma como as universidades mudam e se adaptam às pressões externas ligadas às mudanças sociais, mas também derivadas de novos contextos, como a pandemia de covid-19, que, segundo Quinteiro (2021), teria afetado cerca de 25 milhões de alunos do ensino superior, gerando impactos tão importantes que devem ser analisados.

Se as universidades mudam ou não sempre foi um tema de pesquisa para os especialistas em ensino superior. Um interessante artigo escrito por Kerr (1987), há vários anos, apontava através de um olhar ao longo do tempo, que as universidades tendiam a mudar pouco: "tudo muda, mas basicamente as universidades perduram" (p 184). Basicamente, porque as universidades desempenhavam um papel periférico nas sociedades. Tudo isto, refere o próprio Kerr, começa a mudar muito fortemente em nível global a partir dos anos sessenta, quando a universidade assume um papel mais central nas sociedades. Mas, ao mesmo tempo, isso levou a uma maior participação de famílias, empresários, políticos e organizações no governo educacional (Meyer e Rown, 2006), dificultando as possibilidades de mudanças substantivas e reformas, devido aos diversos interesses postos em jogo dos novos actores.

No plano internacional, há farta pesquisa que busca entender como os sistemas universitários dos países mudam, mas o fazem de forma heterogênea. Em síntese, poder-se-ia apontar que o fazem

de los países de manera tan heterogénea. En síntesis, se podría decir que lo hacen en función de cómo terminan acomodándose en cada sociedad los tres pilares de coordinación descritos por Clark (1983): el mercado, las mismas universidades y los Estados. De tal forma que, en cada país, las universidades tienden a alejarse de sus tradiciones a un ritmo y características distintas, dependiendo de la importancia dada a cada uno de estos pilares. Esto conlleva a describir e identificar las diferentes tipologías de los sistemas universitarios. Por ejemplo, para Dobbins (2011) si el Estado tiene un control directo, entonces existe poca autonomía en las universidades, por tanto, estaremos frente a un modelo Estado-céntrico. En cambio, donde existe un sistema administrativo estatal débil o una mayor autorregulación, nos encontraremos ante a un modelo de autogobernanza académica.

A nivel europeo, el proceso de Bologna, por ejemplo, buscó reacomodar la relación entre dichos pilares. Pero, en función de los contextos locales de cada país, resultaron procesos de reforma universitaria diferentes (Rodríguez, 2018). Esas variaciones impactan, por ejemplo, en la forma en que cada país ha terminado institucionalizando sus sistemas de aseguramiento de la calidad. Esa heterogeneidad también se ha replicado en Iberoamérica, de acuerdo a cómo haya operado cada nación con relación al aseguramiento de la calidad. De hecho, éste ha sido más efectivo en contextos donde la autonomía de dichos sistemas no ha permitido que sus decisiones fueran neutralizadas por todos los intereses en juego.

Reflexionar sobre los sistemas de aseguramiento es fundamental para identificar los cambios y continuidades en los sistemas universitarios iberoamericanos. Es, en ese contexto, donde se inicia este monográfico con una interesante reflexión de Pedró sobre los sistemas de aseguramiento en Iberoamérica, describiendo cuánto han madurado y qué desafíos se van a precisar para seguir consolidando en el futuro una

em função da forma como os três pilares de coordenação de Clark (1983) acabam por acomodar-se em cada sociedade: o mercado, as próprias universidades e os Estados. De tal forma que, em cada país, as universidades tendem a se afastar de suas tradições em um determinado ritmo e características, dependendo da importância dada a cada um desses pilares. Isto nos leva a descrever e identificar diferentes tipologias de sistemas universitários. Por exemplo, para Dobbins (2011), se o Estado tem controle direto, então há pouca autonomia nas universidades, portanto, estaremos diante de um modelo centrado no Estado. Em vez disso, onde há um sistema administrativo estatal fraco ou uma maior autorregulação, nos encontraremos diante de um modelo de autogovernança acadêmica.

Em nível europeu, o processo de Bologna, por exemplo, procurou reorganizar a relação entre esses pilares. Mas, dependendo dos contextos locais de cada país, resultaram diferentes processos de reforma universitária (Rodríguez, 2018). Essas variações impactam, por exemplo, em como cada país acabou institucionalizando seus sistemas de garantia de qualidade. Essa heterogeneidade também ocorreu na Ibero-América, dependendo de forma como cada nação operou em relação à segurança de qualidade. De fato, ela tem sido mais eficaz em contextos onde a autonomia desses sistemas não permitiu que suas decisões fossem neutralizadas por todos os interesses em jogo.

Refletir sobre os sistemas de garantia é fundamental para identificar as mudanças e continuidades nos sistemas universitários ibero-americanos. É neste contexto que esta monografia começa com uma interessante reflexão de Pedró sobre os sistemas de garantia na Ibero-América, descrevendo o quanto eles amadureceram e quais os desafios que serão necessários para consolidar ainda mais uma maior autonomia necessária no futuro, a fim de não ser “capturados” e desenvolver mais transparência,

mayor autonomía, para no ser “capturados” y desarrollar más transparencia, legitimidad técnica e institucionalización de sus procedimientos, e impactos al interior de las propias universidades.

Para entender mejor estas variaciones de los sistemas de aseguramiento, el número prosigue con un artículo de Medina-Manrique, Carcausto y Guzmán, que nos permite —a partir de una revisión sistemática de la literatura— identificar qué conocemos más de esos sistemas y qué conocemos menos de los mismos. Revelando, por ejemplo, que sabemos menos sobre cómo aportan dichos sistemas al mejoramiento de la calidad en los resultados de aprendizajes, conocimientos y habilidades, o al mejoramiento de la calidad en las instalaciones universitarias y de los recursos académicos. Dos líneas de reflexión interesantes para el futuro la proponen por un lado el artículo de Bonilla-Calero y Serrano-García, analizando el impacto de los sellos internacionales de calidad en el aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, con el objetivo de buscar construir de forma eficiente un espacio iberoamericano de mucha movilidad estudiantil y reconocimientos de programas entre países, sobre la base de compartir una garantía común de calidad, sin descuidar las propias normativas nacionales. Y, por otro lado, el artículo de Guerra y colegas que busca identificar en Colombia, Cuba y Ecuador los elementos comunes y diferentes de los sistemas de aseguramiento de calidad con aquellos que tienen que ver con la gestión de la calidad, ya que esto permitirá construir puentes entre dos procedimientos de mejora de la calidad, que suelen estar analizados e implementados por separado.

Es necesario reseñar que las universidades también han cambiado por la covid-19. De hecho, como consecuencia de esta pandemia, en todas las sociedades, las universidades tuvieron que adaptarse a la situación de suspender la presencialidad. Si bien, en muchos países la transformación digital se venía dando ya con fuerza, en

legitimidade técnica e institucionalização de seus procedimentos e impactos dentro das próprias universidades.

Para entender melhor essas variações nos sistemas de garantia, a edição continua com um artigo de Medina-Manrique, Carcausto e Guzmán, que nos permite —a partir de uma revisão sistemática da literatura— identificar o que sabemos mais sobre esses sistemas e o que sabemos menos dos mesmos. Revelando, por exemplo, que sabemos menos sobre como esses sistemas contribuem para melhorar a qualidade dos resultados de aprendizagem, conhecimentos e habilidades, ou para melhorar a qualidade das instalações universitárias e recursos acadêmicos. Duas interessantes linhas de reflexão para o futuro são propostas por um lado pelo artigo de Bonilla-Calero e Serrano-García, analisando o impacto dos selos internacionais de qualidade na garantia da qualidade na Ibero-América, com o objetivo de buscar construir de forma eficiente um espaço ibero-americano com muita mobilidade estudiantil e reconhecimento de programas entre países, com base na partilha de uma garantia comum de qualidade, sem descuidar as próprias regulamentações nacionais. E, por outro lado, o artigo de Guerra e colaboradores, que procura identificar na Colômbia, Cuba e Equador os elementos comuns e diferentes dos sistemas de garantia da qualidade com os relacionados com a gestão da qualidade, uma vez que isto permitirá construir pontes entre dois procedimentos de melhoria da qualidade, que são geralmente analisados e implementados separadamente.

É preciso ressaltar que as universidades também mudaram por conta da covid-19. Em consequência da pandemia, em todas as sociedades, as universidades tiveram que se adaptar à situação de suspensão da presencialidade. Embora, em muitos países, a transformação digital estivesse ocorrendo com força, na Ibero-América a educação virtual não deixava de levantar suspeitas. Grande parte da oferta acadêmica de

Iberoamérica la educación virtual no dejaba de levantar sospechas. Mucha de la oferta académica de mala calidad estaba relacionada con ese servicio, pero la pandemia obligó a todas las universidades a acelerar su transformación digital y buscar la mejor forma posible de responder con niveles de calidad a la nueva situación. No obstante, el impacto de la pandemia sobre las organizaciones universitarias, docentes y estudiantes ha sido heterogéneo. Existen diferencias relacionadas respecto a la duración del cierre de las universidades, a las experiencias previas de buscar calidad y equidad en los procesos de transformación digital de los sistemas, y a la respuesta de los Estados¹ con paquetes de ayuda para universidades, docentes y estudiantes en un contexto como el iberoamericano. Donde, según Pedró (2021), sólo un 50 por ciento de los hogares disponían de equipamientos tecnológicos para lidiar con una educación virtual.

Sin embargo, es importante recordar que los resultados también dependerán mucho de cómo los docentes han tenido que adaptar su práctica pedagógica, su manejo de competencias y el uso de herramientas virtuales. Este contexto se analiza en tres artículos del monográfico que exploran respectivamente casos de Brasil, Colombia y Cuba. Finalmente, un monográfico que aborda la educación superior no podía dejar de considerar dos temas clásicos, también vinculados al cambio y continuidad de las

baixa qualidade estava relacionada a esse serviço, mas a pandemia obrigou todas as universidades a acelerar sua transformação digital e buscar a melhor maneira possível de responder à nova situação com níveis de qualidade. No entanto, o impacto da pandemia nas organizações universitárias, professores e alunos tem sido heterogêneo. Existem diferenças relacionadas à duração do fechamento das universidades, às experiências anteriores de busca de qualidade e equidade nos processos de transformação digital dos sistemas e à resposta dos Estados¹ com pacotes de ajuda para universidades, professores e alunos em um contexto como o ibero-americano. Onde, segundo Pedró (2021), apenas 50% dos domicílios possuíam equipamentos tecnológicos para lidar com a educação virtual.

No entanto, é importante lembrar que os resultados também dependerão muito de como os professores tiveram que adaptar sua prática pedagógica, sua gestão de competências e o uso de ferramentas virtuais. Esse contexto é analisado em três artigos da monografia que exploram, respectivamente, os casos do Brasil, Colômbia e Cuba. Por fim, uma questão que trata do ensino superior não poderia deixar de considerar dois temas clássicos também ligados à mudança e continuidade nas universidades: o primeiro, uma pesquisa de Guanin-Fajardo e Casillas, identifica os fatores que permitem a melhora da qualidade, especialmente em relação à

¹ En el caso peruano, por ejemplo, se logró garantizar clases virtuales el 2020 en las universidades públicas a través de asistencia técnica a las universidades, inversión en infraestructura digital, creación de becas como la beca continuidad, paquetes de internet a los estudiantes de mayores necesidades y docentes de universidades públicas. Como dice el informe de Minedu (2021), "con ello se logró que todas las universidades públicas puedan reiniciar las clases para agosto del 2020. Asimismo, se consiguió amortiguar la tasa de interrupción de estudios. Si bien en un diagnóstico inicial se pronosticó que esta sería de 35% del total de estudiantes, finalmente la tasa fue de 18,27% en el ciclo 2020-1, solo seis puntos por encima de la tasa habitual. Y en el ciclo 2020-2 se pudo reducir esta tasa a 16,19%". Ver Ministerio de Educación, 2021. La universidad peruana. De la educación remota a la transformación digital. Página 12.

¹ No caso peruano, por exemplo, foi possível garantir aulas virtuais em 2020 em universidades públicas por meio de assistência técnica às universidades, investimento em infraestrutura digital, criação de bolsas como a bolsa de continuidade, pacotes de internet para alunos com maiores necessidades e professores de universidades públicas. Como diz o relatório de Minedu (2021), "com isso se conseguiu que todas as universidades públicas pudessem reiniciar as aulas até agosto de 2020. Da mesma forma, foi possível atenuar a taxa de interrupção dos estudos. Embora, em um diagnóstico inicial, fosse previsto que este seria de 35% do número total de alunos, finalmente o índice foi de 18,27% no ciclo 2020-1, apenas seis pontos acima do índice usual. E no ciclo 2020-2, foi possível reduzir essa taxa para 16,19%". Veja Ministério da Educação, 2021. A universidade peruana. Da educação remota à transformação digital. Página 12

universidades: el primero, con una investigación de Guanin-Fajardo y Casillas, que identifica los factores que permiten la mejora de la calidad, especialmente con relación a las características, de nuevo, de los docentes para impulsar mejores rendimientos; y, el segundo, de Da Rocha y colaboradores, que aborda otro tema tan clásico como la adaptación de las instituciones universitarias a nuevas demandas en la sociedad, en este caso, es en Brasil donde se analiza cómo éstas responden o no a la necesidad de incluir poblaciones en situación de desventaja, tales como los refugiados.

as características, novamente, dos professores para promover melhor desempenho. O segundo, de Da Rocha e colaboradores, aborda outra questão clássica de adaptação das instituições universitárias às novas demandas da sociedade, neste caso a do Brasil, onde se analisa como respondem ou não à necessidade de inclusão de populações desfavorecidas, como os refugiados.

Referencias

- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Dobbins, M. (2011). *Higher education policies in central and eastern Europe: convergence towards a common model?* Hampshire: Palgrave Macmillan UK.
- Kerr, C. (1987). A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives. *European Journal of Education*, 22(2), 183-193
- Meyer, H y Rowan, B (2006). The new institutionalism in education. State University of New York Press. Capítulo 1. Institutional analysis and the study of education.
- Quinteiro, J. O. (2021). *Covid 19. Su impacto en la educación superior y los ODS*.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Rodríguez, R. (2018). Dos décadas del Proceso de Bolonia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 7-14.

Cómo citar en APA:

Benavides, M. (2022). Presentación. Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie8815052>



La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior

Francesc Pedró ¹ 

¹ UNESCO IESALC

Resumen. Desde una perspectiva política, las agencias de garantía de calidad de la educación superior (AGC) juegan un papel crucial en la dinámica y las tensiones de poder entre el Estado y las universidades: en prácticamente todo el mundo es proverbial la existencia de una relación de tensión entre las universidades –que defienden su autonomía– y el Estado, que no solo financia a las públicas, a las que exige que rindan cuentas, sino que quiere garantizar que la educación superior sirva a los intereses nacionales, protegiendo, además, los derechos de los estudiantes y sus familias. En esta tensión entre autonomía y control, las AGC pueden llegar a desempeñar una importante función de mediación. A pesar de las notables diferencias entre los modelos existentes de AGC, parece existir una cierta convergencia en las críticas que podría deberse a una inevitable crisis de madurez: ahora que, por fin, las AGC se han consolidado parece llegado el momento de reconsiderar su eficiencia como mecanismo participativo de regulación. Las críticas, internacionalmente, se concentran en torno a tres ejes: la independencia política, la rendición de cuentas y la necesidad de un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje. Las tres son examinadas, al tiempo que se ofrecen algunas pistas para la redefinición de las AGC.

Palabras clave: educación superior; aseguramiento de la calidad; agencias de calidad; universidades.

A crise do amadurecimento das agências de garantia da qualidade do ensino superior

Resumo. Do ponto de vista político, as agências de garantia da qualidade do ensino superior (Agencias de Garantía de Calidad - AGC) desempenham um papel crucial na dinâmica e nas tensões de poder entre o Estado e as universidades: praticamente em todo o mundo, é proverbial a existência de uma relação de tensão entre as universidades - que defendem a sua autonomia - e o Estado, que não só financia as públicas, das quais exige prestação de contas, mas também quer garantir que o ensino superior sirva os interesses nacionais, protegendo, além disso, os direitos dos alunos e das suas famílias. Nessa tensão entre autonomia e controle, as AGCs podem vir a desempenhar um importante papel de mediação. Apesar das notáveis diferenças entre os modelos de AGC existentes, parece haver uma certa convergência de críticas que pode ser devida a uma inevitável crise de maturidade: agora que, finalmente, as AGCs se consolidaram, parece que chegou a hora de reconsiderar sua eficiência como mecanismo participativo de regulação. As críticas, internacionalmente, concentram-se em três eixos: independência política, prestação de contas e necessidade de uma maior ênfase nos resultados da aprendizagem. Os três são examinados, ao mesmo tempo que fornecem algumas pistas para a redefinição das AGCs.

Palavras-chave: educação superior; garantia da qualidade; agências de qualidade; universidades.

The maturing crisis of quality assurance agencies in higher education

Abstract. From a policy perspective, higher education quality assurance agencies (AGC) play a crucial role in the power dynamics and tensions between the state and universities: almost everywhere in the world there is a proverbial tension between universities, which defend their autonomy, and the State, which not only funds public universities and holds them accountable, but also wants to ensure that higher education serves national interests while protecting the rights of students and their families. In this tension between autonomy and control, AGC can play an important mediating role. Despite the notable differences between existing AGC models, there seems to be a certain convergence of criticisms that could be due to an inevitable crisis of maturity: now that AGC have finally consolidated, it seems time to reconsider their efficiency as a participatory regulatory mechanism. Criticisms, internationally, are concentrated around three axes: political independence, accountability, and the need for greater emphasis on learning outcomes. All three are examined, while offering some clues for the redefinition of AGC.

Keywords: Higher education; quality assurance; quality agencies; universities.

1. Introducción: de los orígenes a la madurez

Desde sus inicios, las agencias de garantía de calidad de la educación superior (AGC, en adelante) fueron moldeadas por dos influencias diferentes. La primera fue la existencia de una tradición de acreditación de programas y universidades por parte de organismos privados, un fenómeno notable, por ejemplo, en los Estados Unidos desde finales del siglo XIX. En segundo lugar, desde finales del pasado siglo, el modelo de agencia independiente del gobierno como mecanismo de regulación se fue generalizando en multitud de países y ámbitos. El modelo de agencia representaba un diseño institucional innovador capaz de mejorar el proceso de toma de decisiones en multitud de áreas de las políticas públicas. Vino a transformar, progresivamente, la estructura de las administraciones públicas en todo el mundo y a generar un nuevo marco para la expansión de las políticas reguladoras en diferentes sectores de la actividad pública, hasta el punto de crear presiones isomorfas (Jordana et al., 2011). Una verdadera oleada de creación de agencias acompañó las reformas del sector público en muchos países europeos a partir de la última década del pasado siglo. Con la creación de agencias se esperaba aumentar el nivel de experiencia y profesionalidad de los responsables de diseñar y ejecutar regulaciones, haciéndolos más efectivos al separarlos de los procesos de formulación de políticas, e intentando aumentar la legitimidad de la regulación ante los regulados (Lægreid & Verhoest, 2010).

En el sector de la educación superior (ES), donde la autonomía institucional convierte cualquier intento de regulación en un proceso arduo y complejo, las agencias se configuraron en multitud de países como organismos públicos autónomos (Kajaste et al., 2016; Grifoll, 2016). Esta transformación institucional fue impulsada por instituciones globales como el Banco Mundial o la UNESCO (Brown et al., 2017). En la medida en que muchos países tenían una gran cantidad de universidades públicas, el establecimiento de agencias autónomas surgió como una solución para evitar interferencias políticas en la evaluación de calidad de la ES, al tiempo que parte de la autoridad se hacía descansar en los propios pares institucionales (Beerens, 2018). La difusión de este modelo internacionalmente también fue facilitada por el establecimiento de redes internacionales de AGC, como la INQAAHE (Red Internacional para AGC en ES) o la ENQA (Red Europea de AGC) (Blackmur, 2010).

Globalmente se pueden distinguir tres olas principales de desarrollo de GC de la ES (Woodhouse, 2013). Las primeras AGC se desarrollaron en los Estados Unidos a instancias de instituciones y asociaciones profesionales, lejos de la influencia del gobierno federal. Este modelo sigue siendo una excepción internacionalmente, ya que en el resto del mundo las iniciativas siempre surgieron de los respectivos gobiernos. Una segunda ola llegó en la década de 1960 cuando gobiernos como el de Reino Unido e Irlanda establecieron AGC más para guiar el desarrollo de un sector de rápido crecimiento y diversificación que no para dar respuesta a preocupaciones vinculadas a la calidad. La tercera ola llegó unos treinta años más tarde, cuando se produjo una eclosión de agencias en todo el mundo, incluidos los países en desarrollo. La Ilustración 1 muestra el rápido crecimiento del número de AGC internacionalmente, en una tendencia que en la región de América Latina y el Caribe ha dejado impronta ya en todos los países casi sin excepción.

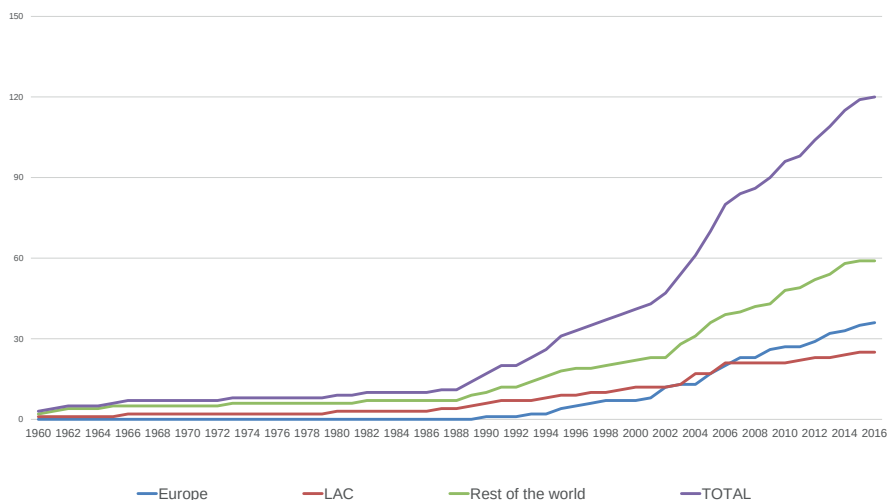


Ilustración 1. Fecha de creación de AGC en ES en Europa, América Latina y el Caribe y el resto del mundo.

Fuente: Jordana et al., 2018.

En efecto, en la década de 2010 ya casi todos los países habían creado sus propias AGC, la mayoría separadas, por lo menos formalmente, de los correspondientes ministerios. En apenas tres décadas, la GC externa se ha desarrollado hasta convertirse en un campo regulatorio extremadamente institucionalizado gracias a las AGC (Westerheijden et al., 2007). Se han configurado, por consiguiente, como una instancia sectorial de regulación: deben garantizar la credibilidad de los procesos de acreditación y evaluación de programas e instituciones, según corresponda, garantizando que operan bajo los principios de objetividad y transparencia (Martin & Stella, 2007).

Desde una perspectiva política, las AGC juegan un papel crucial en la dinámica y las tensiones de poder entre el Estado y las universidades: en prácticamente todo el mundo es proverbial la existencia de una relación de tensión entre las universidades, que defienden su autonomía, y el Estado, que no solo financia a las públicas, a las que exige que rindan cuentas, sino que quiere garantizar que la educación superior sirva a los intereses nacionales, protegiendo, además, los derechos de los estudiantes y sus familias. En esta tensión entre autonomía y control, las AGC pueden llegar a desempeñar una importante función de mediación.

Pero con la generalización de las AGC y su maduración parece haber llegado un momento en que las críticas arrecian. A pesar de las notables diferencias entre los modelos existentes de AGC, parece existir una cierta convergencia en las críticas que podría deberse a una inevitable crisis de madurez: ahora que, por fin, las AGC se han consolidado parece llegado el momento de reconsiderar su eficiencia como mecanismo participativo de regulación. Las críticas, internacionalmente, se concentran en torno a tres ejes: la independencia política, la rendición de cuentas y la necesidad de un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje. Cada uno de estos ejes se examina con detalle a continuación.

2. La ausencia de independencia política

Entre los analistas de las agencias, la independencia se ha definido como la capacidad de un organismo para decidir sobre cuestiones de su responsabilidad sin tener que sufrir injerencias políticas (Fernandez-i-Marin et al., 2016; García et al., 2020). Podría decirse que la independencia determina el alcance y la extensión de las competencias decisorias de una agencia (Verhoest et al., 2004). Quienes investigan la independencia de las agencias centran su atención en los mecanismos de influencia y control que tienen los decisores políticos sobre los órganos rectores de las AGC, en particular sobre los presidentes y los miembros de sus consejos. En este marco, los análisis se centran en determinar hasta qué punto la normatividad permite a las AGC tomar decisiones sin interferencias políticas, y en medir los mecanismos de designación y renovación de dichos organismos para facilitar un comportamiento más o menos autónomo. Esta probablemente sea la dimensión más relevante para evaluar la independencia de una AGC.

En la ES europea, la defensa de la independencia se ha generalizado y se promueve como un estándar de calidad de las AGC. De hecho, de acuerdo con las Normas y Directrices para la GC en el Espacio Europeo de ES, adoptadas en 2005, debe promoverse que: “la independencia operativa de las IES en relación con los gobiernos esté garantizada en la normativa oficial ... y que la definición y el funcionamiento de sus procedimientos y métodos, así como la designación y el nombramiento de expertos externos y la determinación de los resultados de sus procesos se desarrollan autónoma e independientemente de los gobiernos, las IES y otros órganos que pudieran tener una eventual influencia política” (ENQA, 2005). Estas directrices se han implantado ya en las AGC de 46 países europeos (Alzafari & Ursin, 2019), hasta el punto de que la independencia política se ha convertido en un rasgo de identidad muy relevante de las AGC.

En la práctica, las diferencias entre las AGC en América Latina y en Europa no parecen ser muy significativas en este ámbito (Jordana et al., 2018). Así, los promedios de ambas regiones con respecto a la autonomía de los rectores y miembros de las AGC son similares. En lo que respecta a la rendición de cuentas ante el ejecutivo, las AGC latinoamericanas parecen ser algo menos fiables que las europeas. Sin embargo, el resultado promedio en materia de autonomía política es equivalente, como se muestra en la Ilustración 2.

Los resultados muestran variaciones importantes entre agencias y países, aunque también se observan indicaciones de convergencia. Mientras que algunas agencias de los países nórdicos, como Dinamarca o Finlandia, muestran puntuaciones bajas, otras, como las del Reino Unido, Croacia o Eslovenia, cuentan con AGC con niveles más altos de independencia política. En América Latina también se observan una elevada autonomía política significativa en países como Chile, Perú o Ecuador (UNESCO IESALC, 2020).

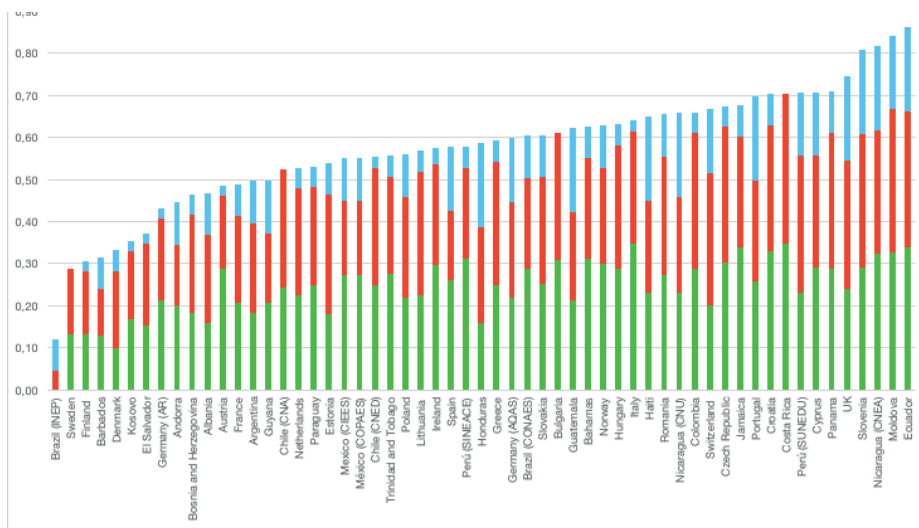


Ilustración 2. Clasificación de las AGC en la ES en Europa y América Latina según la autonomía política del gobierno correspondiente.

Fuente: Jordana et al., 2018.

Sin embargo, el hecho de que una agencia tenga un nivel elevado de independencia política no significa, inevitablemente, también una mayor independencia de las universidades. Por el contrario, especialmente en América Latina, las universidades parecen tener un papel decisivo en la toma de decisiones de las AGC (solo las universidades públicas, en algunos países). Aunque las AGC estén protegidas de la interferencia política, esto no siempre significa que, al mismo tiempo, existan medidas para evitar que la participación directa de las universidades termine imponiendo sus propios intereses acerca de cómo deben ser diseñados y puestos en práctica los criterios y procedimientos de GC. La evidencia demuestra que algunas AGC que están formalmente más distanciadas del gobierno parecen estar, al mismo tiempo, más estrechamente vinculadas a las asociaciones y redes universitarias y su personal no es necesariamente funcionario público (Beerens, 2016). Este fenómeno es conocido como “captura regulatoria” (Baldwin et al., 2011) que se produce cuando la regulación sirve antes a los intereses de los regulados que al interés general público.

No hay mucha evidencia empírica disponible sobre el beneficio de la independencia de las AGC. Según las Normas y Directrices europeas citadas anteriormente, es evidente que la principal preocupación es la objetividad del proceso. Para ello se requiere independencia tanto de los decisores políticos como de las instituciones universitarias. Ewell (2010) ha analizado las ventajas de la independencia y la autonomía de las AGC. En el contexto específico de los Estados Unidos, estima que existen dos razones principales por las cuales la existencia de AGC independientes es más efectiva que una intervención directa del gobierno. Para empezar, los gobiernos pueden verse severamente amenazados por la escasez de recursos y, por lo tanto, sentirse incapaces de apoyar programas de calidad suficientemente ambiciosos o relevantes. En segundo lugar, en todas partes parece difícil mantener una agenda política consistente a largo

plazo, que trascienda los límites de una única legislatura. Si bien algunas iniciativas gubernamentales suficientemente sólidas, como la financiación basada en los resultados, terminaron por tener una vida breve y no tuvieron mucho impacto en la gestión universitaria, presionar a las AGC para que sigan la agenda gubernamental parece haber sido mucho más eficaz. Cuando el Gobierno Federal aumentó progresivamente la presión sobre las AGC para que se centraran en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de las instituciones de ES habían desarrollado a finales la década de 1990 el tipo de infraestructura de evaluación originalmente prevista por el legislador, pero no la pusieron en práctica por falta de interés y de incentivos. Por lo tanto, parece ser mucho mejor distanciar la GC de la política, no solo para tener legitimidad, sino también para garantizar la continuidad.

La tensión entre autonomía y rendición de cuentas es un problema irresoluto en muchos sectores de la administración pública. La ES tiene su especificidad, debido, en parte, a la defensa del concepto de libertad académica y, en parte también, a la desconfianza histórica en la intervención gubernamental, pero esta especificidad no hace más que agudizar la tensión. Aunque la mayoría de las AGC afirman que gozan de autonomía en la definición de sus procedimientos y en sus procesos de toma de decisiones, en realidad las públicas están más limitadas por el gobierno de lo que parece a simple vista, para empezar por sus mecanismos de financiación, mayoritariamente en base a fondos públicos. Por supuesto, las AGC autofinanciadas y privadas son más autónomas en este sentido. De ahí que la tendencia a la autofinanciación que, en algunos casos se explica por los recortes públicos, pueda ser presentada, no sin dificultad, como un mecanismo adicional de preservación de la propia independencia.

La preocupación por la independencia ha sido objeto de multitud de análisis. Brown (2013), por ejemplo, afirma que cuando el gobierno propone la creación de una AGC como parte de su estrategia de reforma de la ES, su intervención es insoslayable. Ewell (2010), por su parte, señala que conseguir que el gobierno promueva una AGC con garantía de autonomía puede ser una opción, pero no es la más frecuente. Dill (2011) indica que incluso las AGC realmente independientes muestran variaciones sustanciales en términos de subjetividad y de rigor. En particular en el caso de los procedimientos de acreditación, una AGC puede sentirse obligada a cumplir antes con las expectativas gubernamentales que con su propia misión por causa de presiones insoslayables ejercidas a través de los medios y de la opinión pública. En última instancia, la independencia de una AGC puede verse amenazada en la medida en que el gobierno quiera mantener el control de su gobernanza interna y de sus procedimientos de revisión externa. Para evitar esta situación, las AGC deben mostrarse totalmente transparentes en cuanto a sus procedimientos y resultados y están obligadas a demostrar que su profesionalidad no se verá afectada de ningún modo por los deseables mecanismos de control externo.

3. La rendición de cuentas

Cada vez más se espera que las AGC demuestren que sus actividades tienen un impacto positivo en la ES. Por esta razón, muchas AGC han tenido que reconocer la evaluación externa como un ejercicio legítimo y deseable tanto a nivel nacional como internacional (Costes et al., 2010). Esto se conoce como “rendición de cuentas de

la acreditación". Eaton (2011) afirma que la responsabilidad de las AGC se refiere a cómo, y en qué medida, estas agencias aceptan su responsabilidad por la calidad y los resultados de su trabajo y responden abiertamente a los constituyentes y al público. Por lo tanto, se espera que los organismos de GC adopten diversos enfoques internos y externos para demostrar la calidad de sus actividades de revisión (Woodhouse, 2010).

Las limitaciones documentadas de las actuales configuraciones de las AGC han motivado a muchos países a establecer nuevos organismos nacionales, como el Organismo de Calidad de las Universidades Australianas, el Instituto Danés de Evaluación, el Consejo Alemán de Acreditación y la Agencia de GC (Reino Unido). En el diseño de estas agencias se han hecho serios esfuerzos para garantizar que reflejan el interés público en el sentido más amplio del término, garantizando que sean independientes tanto de las universidades como del gobierno. Pero como a estas agencias se les otorga autoridad para diseñar, conducir y supervisar los procesos externos de GC, se convierten a su vez en reguladores por cuenta del gobierno que generan costos directos importantes para el erario, así como costos indirectos para el propio sector de la ES.

Estados Unidos fue el primer país en desarrollar un sistema de reconocimiento de calidad de las AGC a nivel nacional, en un importante intento de convergencia de la pluralidad de agencias existentes. En 1998, el Consejo para la ES (CHEA), la principal organización de acreditación estadounidense anunció sus estándares para el reconocimiento de los acreditadores estadounidenses. Alemania también desarrolló un esquema de reconocimiento compartido imprescindible dado el grado de autonomía de los estados. Las AGC alemanas deben estar acreditadas por el Consejo de Acreditación de la Fundación para la Acreditación de Programas de Estudio, que actúa como órgano central en la definición de los requisitos básicos del proceso y se encarga de que cualquier acreditación se desarrolle a partir de criterios confiables, transparentes y reconocidos internacionalmente. A escala europea, por otra parte, el sistema de reconocimiento mutuo de las AGC se inició con el propósito de promover y acompañar el proceso de integración regional en la ES ya en 2005 (UNESCO IESALC, 2020).

Por lo general, las propias AGC adoptan varios enfoques internos de GC como, por ejemplo, la recopilación de los testimonios de las instituciones evaluadas mediante encuestas de satisfacción y la celebración de reuniones, seminarios y congresos formales con la participación de los actores relevantes. Recientemente, algunas AGC han recurrido a la organización de grupos de discusión focalizados y han realizado metaevaluaciones para reunir información relevante para su propia evaluación. Estas diferentes herramientas para garantizar la calidad interna pueden tener sus ventajas y sus inconvenientes. Las encuestas anónimas, por ejemplo, tienden a ser positivas y no permiten interacción con los encuestados. En cambio, los grupos de discusión focalizados parecen ser una forma más rápida y eficiente de recabar opiniones. Sin embargo, cuando el número de participantes es limitado es difícil determinar si toda la información que producen es precisa e imparcial.

El aseguramiento interno de la calidad parecería ser un elemento cada vez más importante para las AGC, por lo menos sobre el papel. Sin embargo, un estudio de ENQA que revisó los informes de autoevaluación de 34 agencias AGC observó que tan solo el 65% de ellas cumplen con los estándares de rendición de cuentas.

En definitiva, concluyó que la puesta en práctica de mecanismos internos GC está todavía en fase incipiente de desarrollo. Pero su llegada ya ha generado varios impactos en las AGC, como un mejor conocimiento del funcionamiento interno de la propia organización, la creación de una metodología específica para los controles internos y, lo que aun es más importante, la conciencia de las debilidades y fortalezas propias (Costes et al., 2010).

Las evaluaciones externas, por su parte, consisten en un proceso que utiliza personas externas al programa o institución para evaluar la calidad o los estándares empleados. En otras palabras, una revisión externa de calidad realizada por un tercero, que podría ser un gobierno, un organismo de reconocimiento o una red internacional, tiene por objetivo reconocer la calidad de las actividades de una AGC. Hoy en día, el cambio del énfasis en los procesos de mejora interna hacia la responsabilidad externa parece prevalecer entre las AGC a escala internacional. De hecho, varias AGC comenzaron a principios de la década de 1990 a evaluarse a través de mecanismos de revisión externos, como la Middle States Association of Schools and Colleges o el y el North-Central Association of Schools and Colleges en Estados Unidos, el Higher Education Quality Council en Reino Unido, el University Grants Committee en Hong Kong, y el Akkreditierungsrat en Alemania (UNESCO IESALC, 2020). Las principales razones para la evaluación externa incluyen la necesidad de renovar el estatuto de su reconocimiento público, contribuir al desarrollo de los planes y actividades futuras y, finalmente, demostrar que cumple con las expectativas de todos los actores relevantes.

También las redes de GC han comenzado a evaluar las AGC externamente a través del establecimiento de un conjunto de criterios que hay que cumplir para conseguir o mantener la membresía. La ENQA fue la primera organización en evaluar externamente el estado de todos sus miembros, incluidos sus procedimientos de GC, su estatuto oficial, sus actividades, sus recursos, su nivel de independencia y sus mecanismos de rendición de cuentas. ENQA hace hincapié en que esta evaluación externa debe ser objetiva y proporcionar evidencia suficiente para determinar si la AGC cumple con los estándares europeos previamente establecidos y, por lo tanto, con los requisitos de membresía estipulados por ENQA. En 2009, INQAAHE realizó, por su parte, una revisión de la adhesión de sus miembros a las Directrices de Buenas Prácticas de la propia organización. A diferencia de la ENQA, la evaluación externa es solicitada voluntariamente por sus miembros. Los estándares diseñados evalúan la gobernanza, los recursos, la GC de la propia agencia, la presentación de reportes de información pública, la relación con las IES, los estándares y las revisiones internas, los sistemas de evaluación, decisión y apelaciones, la colaboración con otras AGC y las políticas sobre la ES transfronteriza. Para la evaluación, recurre a un panel de expertos internacionales quienes, entre otras cosas, realizan una visita in situ. A las AGC revisadas se les presenta un informe final que indica las áreas específicas en las que se observan las deficiencias y las áreas a mejorar, así como recomendaciones para hacerlo.

4. El soslayo de los resultados de aprendizaje

Hasta hace muy poco, los sistemas de GC en ES se habían centrado en insumos y procesos, y con menos frecuencia en productos y resultados. Al principio, los sistemas externos se circunscribieron a la medición de insumos; por ejemplo, el nivel de calificación del personal docente o el número de libros en las bibliotecas como forma de medir la calidad de la prestación del servicio. Aunque las mediciones de insumos suelen ser objetivas y relativamente fáciles de realizar, por sí solas proporcionan poca evidencia de la calidad relativa en la práctica. El hecho, por ejemplo, de que un docente tenga un doctorado podría considerarse importante y tal vez necesario, pero no es suficiente para garantizar su capacidad pedagógica como docente. La financiación acostumbra a ser considerada igualmente como insumo. Por supuesto, una financiación adecuada es condición previa para crear un entorno de aprendizaje apropiado. Sin embargo, definir cuál es el nivel de financiación adecuado es no solo difícil sino también controvertido; y, una vez definido, un financiamiento adecuado tampoco es, por sí mismo, garantía de calidad.

Los procesos, en particular los que tienen que ver con los métodos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, proporcionan indicaciones de la posible eficacia que tiene la experiencia de aprendizaje para los estudiantes. Por esta razón, acostumbran a ser supervisados en muchos sistemas de ES. Por ejemplo, los procedimientos para la calificación externa de las evaluaciones y exámenes escritos pueden tomarse como indicaciones de la fiabilidad de los procesos de evaluación y, por lo tanto, de la validez de los resultados y calificaciones otorgadas en un determinado programa. Sin embargo, muchos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje son difíciles de encapsular y evaluar de manera binaria o cuantitativa, lo que dificulta la recopilación de datos sobre esos procesos para su evaluación.

En los últimos años, se ha puesto cada vez más énfasis en los productos de las IES, tales como su capacidad de contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes (Stensaker, 2014). Los resultados como “unidad de análisis” y evaluación tienen un gran atractivo. Al referirse a ellos, se transmite la sensación de que el sistema de GC está tratando de captar lo que, en última instancia, realmente importa: se centra en lo que los procesos deberían lograr y no tanto en los mecanismos del proceso en sí mismos. Las mediciones de los resultados de aprendizaje también adoptan formas muy diferentes. Suecia es un ejemplo de un sistema que abandonó por completo las mediciones de los procesos para pasar a centrarse en la calidad de la tesis final de los estudiantes. También se han intentado establecer exámenes nacionales de grado, lo que nuevamente apunta hacia la medición directa de los conocimientos y competencias de los estudiantes como indicador final de la calidad. Las evaluaciones basadas en los resultados son conceptualmente atractivas, particularmente para los actores externos. Sin embargo, todos los intentos parecen estar fracasando debido a problemas relacionados con la fiabilidad y la validez de los instrumentos y a las sensibilidades políticas. Las mediciones del valor agregado en ES, por otra parte, parecen todavía tan incipientes que recurrir a ellas puede acabar por distorsionar o disminuir los estándares de calidad en lugar de asegurarlos (Dill & Beerkens, 2010). Es fácil ponerse de acuerdo en que los productos más directos del proceso educativo son graduados con mayores conocimientos y habilidades (resultados de aprendizaje)

adquiridos a través de su ES. Pero aislar el valor agregado específico de la experiencia de ES de un estudiante de otros factores intervinientes como el contexto económico, social y cultural es muy difícil, si no imposible.

Son pocos todavía los países que utilizan pruebas estandarizadas para medir las capacidades y competencias de los estudiantes y graduados de ES de manera comparable (UNESCO IESALC, 2020). En Estados Unidos el *Council for Aid to Education* (CAE), por ejemplo, viene utilizando las pruebas CLA y CLA+ para evaluar las competencias genéricas; mientras que, en México, los resultados de los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura son utilizados por muchas IES para evaluar a sus titulados en distintas áreas disciplinarias a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En Colombia, todos los estudiantes de ES deben pasar una prueba de competencia general (Saber Pro) para graduarse (ICFES, 2018), sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes no se utilizan directamente para evaluar la calidad de las instituciones a las que asistieron. El examen ENADE en Brasil es el único ejemplo a gran escala de pruebas externas obligatorias para los estudiantes cuyos resultados son utilizados directamente para la evaluación tanto de programas como de instituciones.

Otras formas de evaluación de la calidad relacionadas con el producto, o con los resultados de aprendizaje específicamente, prefieren basarse en medidas indirectamente relacionadas con estos últimos. El concepto de evaluación del producto se centra, entonces, en las tasas de compleción y graduación. Finalmente, cada vez es más frecuente que en el relato sobre los resultados se incluyan factores indicativos de la empleabilidad como, por ejemplo, la proporción de graduados que están empleados, en qué tipos de trabajo y los salarios medios.

La relación entre las mediciones del producto o de los resultados, por una parte, y la calidad de los cursos y programas, por otra, no siempre es tan sencilla como puede parecer intuitivamente. Por ejemplo, cabe esperar que un programa de alta calidad brinde un buen apoyo a los estudiantes, cualquiera que sea su origen, para completar su aprendizaje con éxito, pero una tasa de finalización del 100% puede ser, más bien, una indicación de bajos estándares en lugar de serlo de buena calidad. De modo parecido, aunque es lógico suponer que los programas de alta calidad preparan a los estudiantes para obtener buenos trabajos, la empleabilidad de los graduados depende de una amplia gama de factores externos al programa como, por ejemplo, la dinámica del mercado laboral.

5. ¿Una crisis de maduración?

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha convertido en un campo maduro desde la perspectiva de su regulación (Pedró, 2021). En la inmensa mayoría de sistemas de ES, las AGC acostumbran a ser elogiadas por su legitimidad, experiencia y compromiso. Pero, al mismo tiempo, cada vez se tiene más consciencia de las debilidades de los modelos predominantes. En determinadas circunstancias, la agencificación puede conducir a instrumentos de política fragmentados y descoordinados, a una aproximación puramente tecnocrática a la GC, desligada de la visión política, y plantear problemas de responsabilidad a los ojos de la opinión pública. Pero lo cierto es que las AGC se han convertido en un actor central en la regulación

de calidad en ES y, al hacerlo, también en un nuevo actor en el sistema de ES con identidad e intereses estratégicos propios (Verhoest et al., 2004) que no tienen por qué ser siempre los del sistema en su conjunto.

La creación de AGC ha llevado, sin duda, a una fragmentación importante: es más difícil coordinar las actividades de las agencias independientes donde existen varias en sectores próximos, como sucede cuando las agencias de evaluación de la investigación son distintas de las de ES. En muchos países existen diferentes instrumentos de evaluación en función de la fuente de financiación. Las universidades, con frecuencia, tienen que dar entrada a varias visitas in situ, proporcionar datos para múltiples esquemas y agencias de evaluación, y suministrar información a diferentes organizaciones. Unos de los países donde el problema de la fragmentación es quizás más visible es el Reino Unido y se ha intentado abordar mediante cambios en las políticas. Se estableció una nueva agencia de GC para dar cabida y coordinar todos los procedimientos de evaluación relacionados con las IES, anteriormente bajo dos paraguas distintos. Los problemas de fragmentación son abordados en su marco por un comité permanente cuya tarea es garantizar la coherencia de los procedimientos y su coordinación, así como ofrecer regularmente sugerencias de mejora.

El segundo problema genérico de la agencificación se refiere al debilitamiento de la capacidad de desarrollar políticas públicas en ES: los responsables de hacerlo no pueden dirigir los organismos independientes como si fueran extensiones de sus propios ministerios, lo cual genera igualmente problemas de rendición de cuentas. Los responsables de la formulación de políticas pueden tener la impresión de que pierden el control, ya que el público los considera responsables de resolver los problemas, pero se supone que no deben interferir en las actividades de las AGC. En los Países Bajos, por ejemplo, un escándalo relacionado con la evaluación de la calidad de un programa concreto hizo que se plantearan múltiples preguntas sobre el papel de la AGC y la necesidad de un servicio de inspección y auditoría ministerial. Aunque la agencia no era la causante de los problemas, las acciones y las propuestas que realizó el ministerio dieron la impresión de que urgía la creación de una fuerza más operativa, es decir, de su propio servicio de inspección de la ES. Obviamente, tampoco esta propuesta estuvo exenta de críticas.

Con frecuencia se ha argumentado que la abundancia de iniciativas de GC, con diferentes procedimientos de recopilación de datos, evaluación y acreditación puede acabar por causar fatiga entre las IES, ya que éstas tienen que informar continuamente sobre las actividades realizadas a organismos externos (Westerheijden, 2007). Por otra parte, también debe notarse la creciente actividad de los reguladores privados globales, como los productores de rankings, liderados por grandes empresas privadas. Estas empresas contribuyen, en gran medida, a la reputación internacional de las IES y parece que, para aquellas universidades que están más atentas a los mercados globales y regionales que al local, los rankings están desplazando cada vez más la relevancia de las AGC.

Un último conjunto de problemas está relacionado con la capacidad real de las AGC de promover una mejora efectiva de la calidad de la ES (Woodhouse, 2010) y su legitimidad para introducir nuevos estándares de calidad, por ejemplo a través de redes internacionales (Paradeise et al., 2009). Por otra parte, el número de actores involu-

crados actualmente en la gobernanza de las IES ha aumentado considerablemente: ahora hay autoridades locales y regionales; agencias independientes encargadas de evaluar las actividades universitarias; organismos de financiación centrados principalmente en apoyar la investigación; agencias de ranking que proporcionan continuamente evaluaciones comparativas; y organismos internacionales que coordinan operaciones a escala regional y global. La autorregulación ha disminuido, en cierta medida, y las AGC y sus propias redes de actores se han convertido en un rasgo común en la mayoría de los sistemas de ES. En definitiva, la gobernanza se ha vuelto mucho más compleja y los instrumentos empleados son más diversos y mucho más sofisticados.

Por último, hay también preocupaciones alrededor del fenómeno de la fatiga de la evaluación y el inevitable aumento de la carga de trabajo que proviene de diferentes mecanismos de GC y de otros instrumentos de evaluación que se aplican simultáneamente (Westerheijden et al., 2007). La pérdida de la capacidad de dirección política es un tema interesante. Las agencias son relativamente autónomas con respecto a los decisores políticos, pero tienen, a pesar de ello, un papel importante en la formulación de políticas porque contribuyen a diseñar el marco y los procedimientos para la GC. La independencia política de la AGC hace que la GC se convierta en un ejercicio estrictamente técnico, que requiere principalmente capacidades profesionales. Sin embargo, la GC no puede considerarse independientemente de la definición de las problemáticas del sistema de ES en su conjunto, que es principalmente una cuestión política. Sin embargo, esto no significa necesariamente un conflicto entre las fuerzas políticas y técnicas o burocráticas, sino que tiene que ser visto como una oportunidad para un diseño de políticas en ES más informado por las evidencias procedentes de la evaluación de la calidad de las IES y sus programas (Enders & Westerheijden, 2017).

6. Conclusiones mirando hacia el futuro

El análisis realizado hasta aquí demuestra, en primer lugar, que existen modelos de gobernanza alternativos y que son expresión de la distinta configuración de los sistemas de educación superior, tanto en términos de autonomía institucional como de intervención estatal. Pero, en segundo lugar, el análisis también ha demostrado que existe una gran coincidencia en las preocupaciones que no son solo políticas, de nuevo, sino también profundamente conceptuales. De hecho, las críticas que reciben las AGC certifican, como se ha mostrado, esta convergencia que sugiere la necesidad de encontrar un nuevo equilibrio entre autonomía institucional, autorregulación del sector e intervención pública. Esta es la dirección hacia la que apuntan muchos gobiernos. ¿Pero será esta la dirección que aceptarán seguir las AGC? Tal vez el futuro conlleve, precisamente, la reformulación de las agencias como herramientas de cogobierno en red de la ES.

De todo este análisis es posible extraer algunas lecciones y recomendaciones. La primera de ellas es que desarrollar una cultura de calidad que busque tener un mayor impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como generar condiciones para garantizar los estándares académicos dentro de las IES y contribuir a su mejora, requiere de la participación de los líderes y del personal académico de cada institución. Los impactos positivos de las evaluaciones comparativas de las materias estudiadas, de las acreditaciones y de las auditorías académicas son

extraordinariamente visibles en las numerosas discusiones sobre la calidad académica, los cambios curriculares, las metodologías docentes y los logros de aprendizaje a escala de programas porque es al nivel de las materias que los estándares académicos se mejoran. Al mismo tiempo, un proceso eficaz para garantizar la calidad de manera externa debe crear las condiciones para que cada IES asuma la responsabilidad continua de mantener los estándares académicos e implemente procesos colegiales, rigurosos y efectivos para garantizar y mejorar la calidad académica en todos sus programas. Para que esto ocurra, los procesos académicos centrales de la universidad para garantizar la calidad académica deben ser evaluados externamente por revisores pares competentes y estas evaluaciones deben incluir una evaluación del impacto de estos procesos a nivel de la asignatura o del programa. Esto requerirá auditorías académicas que incluyan una revisión de una muestra representativa de los programas académicos.

Una segunda lección es que, en el marco de un enfoque holístico para garantizar la calidad y la acreditación, los procesos esenciales que deben evaluarse incluyen el diseño y la aprobación de nuevos programas, los procedimientos para su revisión, las normas de calificación, los procedimientos empleados en la evaluación de la enseñanza, los procedimientos que afectan a las evaluaciones de la docencia realizadas por los propios estudiantes, así como otros componentes relevantes de los procesos institucionales de GC. Se debe prestar especial atención a los procesos de la institución para identificar y compartir la mejor práctica en garantizar los estándares académicos (Dill, 1999). Queda claro, por el énfasis y la influencia de las políticas regulatorias para garantizar la calidad académica que han surgido durante las últimas décadas, que la integridad de los procesos académicos mencionados es una preocupación pública primordial. Además, estos procesos esenciales son igualmente importantes para asegurar los estándares académicos en todos los tipos de IES, ya sean públicas o privadas, con fines o sin fines de lucro, a tiempo completo o parcial, residencial o de aprendizaje a distancia.

La tercera lección es que los instrumentos más efectivos y legítimos, por lo menos a los ojos del personal académico, utilizan revisores pares expertos que están capacitados y respaldados durante el proceso de evaluación por profesionales debidamente cualificados y aplican protocolos sistemáticos y debidamente estandarizados. Las revisiones son rigurosas y basadas en evidencias, evaluando la validez, la confiabilidad y la eficiencia de los procesos para garantizar la calidad. En este sentido, un objetivo alcanzable para estas revisiones externas sería asegurarse que los procesos internos de las IES para garantizar los estándares académicos sean al menos tan rigurosos, válidos y basados en evidencias como los procesos institucionales existentes para garantizar y mejorar la calidad de la investigación académica. Buenos ejemplos de estas prácticas los constituyen las adoptadas por TEAC en los Estados Unidos, por el British Medical Council en el Reino Unido y en las evaluaciones de materias en Dinamarca.

Finalmente, debe garantizarse la eficiencia en la regulación de la calidad académica. Un componente de sobras conocido de la regulación ineficaz es la “captura regulatoria” (Laffont & Tirole, 1991) en el cual aquellos cuyos intereses se ven afectados por la regulación en cuestión, logran tener influencia sobre la agencia reguladora y

promueven sus intereses privados por encima de los públicos. Las limitaciones documentadas de los enfoques existentes hasta el momento para garantizar la calidad académica externamente han motivado a muchos países a establecer agencias nacionales de nuevo cuño, similares a la Agencia de Calidad de las IES Australiana, el Instituto Danés de Evaluación, el Consejo Alemán de Acreditación y la Agencia para Garantizar la Calidad (Reino Unido). En el diseño de estas agencias se han realizado serios esfuerzos para asegurar que reflejen el interés público, estructurándolas, en la medida de lo posible, para que sean independientes tanto de las IES como del gobierno. Pero estas agencias son esencialmente reguladores gubernamentales, ya que se les otorga autoridad para diseñar, conducir y supervisar los procesos requeridos para garantizar la calidad externamente, los cuales incurren en substanciales costos directos al público, así como costos indirectos para el sector de la ES. La eficiencia de esta regulación genera un debate abierto muy significativo, al igual que sucede en otros sectores públicos.

En última instancia, se plantea la pregunta “¿Quién evalúa a los evaluadores?” (Blackmur, 2010) y la típica respuesta política a esta pregunta es exigir una evaluación pública de las propias AGC, como medida para proteger el interés público en un marco de regulación eficiente. Sin embargo, el proceso adoptado para evaluar realmente las AGC proporciona evidencia del problema de la captura regulatoria. El diseño y la conducción de las evaluaciones son a menudo controlados por las propias AGC, en cooperación con asociaciones de profesionales de agencias y/o representantes seleccionados de las instituciones o servicios regulados. Como Blackmur (2008) argumenta en su análisis crítico de la revisión externa de la Agencia Australiana de Calidad Universitaria, este tipo de evaluación carece de independencia, no emplea un método de validación adecuadamente relevante y robusto, e ignora la crítica cuestión de la relación valor-precio o coste-beneficio. De modo similar a los problemas identificados en los análisis de las evaluaciones externas y voluntarias en el Reino Unido, y la acreditación de IES en los Estados Unidos, este tipo de proceso auto regulador también puede limitar el desarrollo de la ciencia de la GC, la cual ya exhibe una variación sustancial en objetividad y rigor. Por lo tanto, es probable que el interés público en la regulación eficiente del sector universitario sea mejor atendido si las AGC son analizadas ellas mismas, públicamente, por agencias nacionales de evaluación o auditoría fuera del sector de la ES establecidas y respetadas, similares a la Oficina de Responsabilidad Gubernamental de los Estados Unidos, la Oficina Nacional de Auditoría de Australia, la Oficina Federal de Auditoría de Alemania o la Oficina Nacional de Auditoría del Reino Unido. La legitimidad, igualmente, de las actividades cuasi-regulatorias de agencias regionales –como la Asociación Europea para Garantizar la Calidad en la ES (ENQA)– o de asociaciones internacionales –como la Red Internacional de Agencias para Garantizar la Calidad en la ES (INQAAHE)–, estaría mejor establecida si dichas agencias fueran evaluadas públicamente por organizaciones regionales o internacionales multilaterales.

Referencias

- Alzafari, K. & Ursin, J. (2019). Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25(1), 58-75. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>
- Baldwin, R., Cave, M. & Lodge, M. (2011). *Understanding Regulation: Theory, Strategy, and Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199576081.001.0001>
- Beerkens, M. (2016). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231-250. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111004>
- Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272-287. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Blackmur, D. (2008). Quis Custodiet Ipsos Custodes? The Review of the Australian Universities Quality Agency. *Quality in Higher Education*, 14(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/13538320802507646>
- Blackmur, D. (2010). Does the Emperor Have the Right (or Any) Clothes? The Public Regulation of Higher Education Qualities over the Last Two Decades. *Quality in Higher Education*, 16(1), 67-69. <https://doi.org/10.1080/13538321003679549>
- Brown, J., Kurzweil, M. & Pritchett, W. (2017). Higher Education Accreditation and Its Critics. *Quality Assurance*.
- Brown, R. (2013). Mutuality Meets the Market: Analysing Changes in the Control of Quality Assurance in United Kingdom Higher Education 1992-2012. *Higher Education Quarterly*, 67(4), 420-437. <https://doi.org/10.1111/hequ.12028>
- Costes, N., Curvale, B., Kraft, M. G., Llavori, R., Malan, T. & Szanto, T. (2010). *First External Evaluations of Quality Assurance Agencies--Lessons Learned*. ENQA Workshop Report 10. ERIC.
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher Education*, 38(2), 127-154. <https://doi.org/10.1023/a:1003762420723>
- Dill, D. D. (2011). Governing Quality. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education* (pp. 438). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857936233.00036>
- Dill, D. D. & Beerkens, M. (Eds.). (2010). *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3754-1>.
- Eaton, J. S. (2011). US accreditation: Meeting the challenges of accountability and student achievement. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 1-20.
- Enders, J. & Westerheijden, D. F. (2017). The Dutch way of New Public Management. *Policy and Society*, 33(3), 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.07.004>
- ENQA (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Helsinki
- Ewell, P. (2010). Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173-175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485728>
- Fernandez-i-Marín, X., Jordana, J. & Bianculli, A. C. (2016). *Regulation and Governance*, 10(3), 230.
- García, A., Jordana, J., Durán, I. P. & Royo, D. S. (2020). Independence, accountability and responsibilities of quality assurance agencies in higher education: European and Latin American countries compared. *European Journal of Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1850309>
- Grifoll, J. (2016). External quality assurance agencies and excellence in higher education. *Educación Médica*, 17(3), 94-96. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.08.001>

- ICFES (2018). *Informe Nacional de Resultados Saber Pro 2016-2017*. Recuperado de <https://bit.ly/3HVmP1u>
- Jordana, J., García, A., Pérez, I. & Sancho, D. (2018). *An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared*. EQAF.
- Jordana, J., Levi-Faur, D. & Fernández, X. (2011). The Global Diffusion of Regulatory Agencies. *Comparative Political Studies*, 44(10), 1343-1369. <https://doi.org/10.1177/0010414011407466>
- Kajaste, M., Prades, A. & Scheuthle, H. (2016). Impact evaluation from quality assurance agencies' perspectives: methodological approaches, experiences and expectations. *Quality in Higher Education*, 21(3), 270-287. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111006>
- Lægreid, P. & Verhoest, K. (2010). Introduction: Reforming Public Sector Organizations. In *Governance of Public Sector Organizations: Proliferation, autonomy and performance* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1057/9780230290600_1
- Laffont, J.-J. & Tirole, J. (1991). The politics of government decision-making: A theory of regulatory capture. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4), 1089-1127.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*. *Fundamentals of Educational Planning* 85. ERIC.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I. & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9515-3>.
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Stensaker, B. (2014). European trends in quality assurance: new agendas beyond the search for convergence? In *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 135-148). Springer.
- UNESCO IESALC. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G. & Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1002/pad.316>
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and quality of higher education. In *Quality assurance in higher education* (pp. 73-95). Springer.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality Assurance In Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0>.
- Woodhouse, D. (2010). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230572>
- Woodhouse, D. (2013). Global trends in quality assurance. *Quality Approaches in Higher Education*, 5(1), 3-7.

Cómo citar en APA:

Pedró, F. (2022). La crisis de maduración de las agencias de garantía de calidad de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 17-32. <https://doi.org/10.35362/rie8814876>

Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos

Roberto Medina-Manrique ¹ 

Wilfredo Humberto Carcausto Calla ¹ 

Evelin Elena Guzmán Shigetomi ² 

¹ Universidad César Vallejo (UCV), Perú; ² Universidad Científica del Sur (UCSUR), Perú

Resumen. El aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel global es un proceso vital para lograr una cultura de mejora continua, en beneficio de la sociedad. Se busca proporcionar una visión sistemática de las tendencias y ausencias en el proceso de aseguramiento de calidad educativa universitaria de Iberoamérica, utilizando las dimensiones de calidad, según artículos científicos en revistas indizadas en dos bases de datos: Scopus y Scielo; entre 2012 y julio de 2021. Se consideran como criterios: el año y país de publicación, las tendencias y ausencias en cada dimensión de calidad, y los desafíos propuestos. De los 85 artículos la mayor cantidad corresponde a España y Chile; la tendencia predominante es investigar sobre la dimensión de calidad del marco del aseguramiento interno y externo, y la principal ausencia es de artículos sobre la dimensión calidad en instalaciones, recursos académicos y soporte; con sólo 1% (n=1). Los desafíos en aseguramiento de la calidad son variados por cada dimensión, siendo algunos la educación online o virtual, que surge en 2013 pero vuelve a tener importancia por la pandemia de COVID 19, así como lograr una cultura de calidad e identidad, la homogenización versus la innovación, entre otros.

Palabras clave: aseguramiento de la calidad; educación superior universitaria; dimensiones de la calidad, desafíos.

Asegurar a qualidade do ensino universitário na Ibero-América: tendências, ausências e desafios

Resumo. A garantia da qualidade do ensino superior em nível global é um processo vital para alcançar uma cultura de melhoria contínua, em benefício da sociedade. Busca-se oferecer uma visão sistemática das tendências e ausências no processo de garantia da qualidade da educação universitária na Ibero-América, utilizando as dimensões da qualidade, segundo artigos científicos em revistas indexadas em duas bases de dados: Scopus e Scielo; entre 2012 e julho de 2021. São considerados como critérios: o ano e o país de publicação, as tendências e ausências em cada dimensão da qualidade e os desafios propostos. Dos 85 artigos, o maior número corresponde à Espanha e ao Chile; a tendência predominante é pesquisar sobre a dimensão da qualidade da estrutura de garantia interna e externa, e a principal ausência é de artigos sobre a dimensão da qualidade nas instalações, recursos acadêmicos e suporte; com apenas 1% (n=1). Os desafios na garantia da qualidade são variados em cada dimensão, sendo alguns deles a educação on-line ou virtual, que surgiu em 2013, mas volta a ser importante devido à pandemia do COVID 19, além de alcançar uma cultura de qualidade e identidade, a homogeneização versus inovação, entre outros.

Palavras-chave: garantia da qualidade; ensino superior universitário; dimensões da qualidade, desafios

Assurance of university educational quality in Ibero-America: trends, absences and challenges

Abstract. The quality assurance of higher education globally is a vital process to achieve a culture of continuous improvement, for the benefit of society. It seeks to provide a systematic view of the trends and absences in the process of quality assurance of university education in Ibero-America, using quality dimensions, according to scientific articles in journals indexed in two databases: Scopus and Scielo; between 2012 and July 2021. The following are considered as criteria: the year and country of publication, the trends and gaps in each quality dimension, and the proposed challenges. Of the 85 articles, the largest quantity corresponds to Spain and Chile; The predominant trend is to investigate the quality dimension of the internal and external assurance framework, and the main absence is articles on the quality dimension in facilities, academic resources, and support; with only 1% (n = 1). The challenges in quality assurance are varied for each dimension, some being online or virtual education, which emerged in 2013 but is again important due to the COVID 19 pandemic, as well as achieving a culture of quality and identity, homogenization versus innovation, among others.

Keywords: Quality assurance; university higher education; quality dimensions, challenges.

1. Introducción

De acuerdo a UNESCO 40C (2019), UNESCO – IESALC, UNC (2018), la educación superior, dada de forma pública o privada, es considerada como un bien y una responsabilidad públicos, con libertad académica y autonomía, y es necesario asegurar su calidad. Esta calidad en educación superior se basa en tres elementos fundamentales: (1) la consistencia interna que determina la identidad de la institución siendo elemento clave el compromiso con los estudiantes, (2) la consistencia externa, de acuerdo con las demandas del entorno definiendo la pertinencia de sus actividades y (3) el ajuste de recursos y procesos internos de la institución y su identidad. En el escenario mundial, el aseguramiento de la calidad (AC) de la educación superior universitaria es de interés global, incluyendo Latinoamérica y España, por lo cual, a partir de los años 1990, se ha desarrollado estrategias de registro y de creación de estándares mínimos de evaluación y acreditación de las universidades. En este contexto, asegurar la calidad confronta a universidades y actores regulando la educación superior, cuestionando la capacidad de las primeras de dar formación a millones de estudiantes. De esta manera, el aseguramiento de la calidad universitaria a través de la autoevaluación y evaluación externa es la evidencia de su excelencia y sostenibilidad, generando la aparición de innovaciones pedagógicas, nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a la necesidad de elevar el nivel de formación del capital humano, (Rojas 2012; García-Jiménez 2016; Montesinos et al., 2019)

Por lo tanto, se define el término de aseguramiento de calidad, como el proceso continuo, diseñado y utilizado permanentemente mediante el cual se evalúa la calidad de un sistema, institución o programa de educación superior, asegurando a los interesados la mejora continua del nivel de calidad cumpliendo un conjunto de condiciones requeridas para realizar sus funciones, como una organización activa, cambiando y respondiendo al ambiente, proporcionando confianza a la sociedad (UNESCO 40C, 2019; y Adrogué et al., 2019). La heterogeneidad de la calidad en el mercado de la educación superior universitaria genera la creación de sistemas de acreditación, como una herramienta eficaz para mejorar los sistemas educativos en un contexto neoliberal, facilitando la legitimación y reconocimiento mutuo de las universidades como herramientas de impacto positivo en la sociedad (Díez, 2019; Jiménez, 2019). De esta manera se introducen mecanismos de aseguramiento internos y externos de la calidad que impactan directa e indirectamente en la universidad, creando una nueva cultura académica, cambiando radicalmente la comprensión de la enseñanza, gestión y todos los procesos de la educación superior, mejorando de manera continua los aprendizajes de los estudiantes como el fin último de dicha educación (Muñoz et al., 2013; Montecinos, 2019). Al aseguramiento de la calidad universitaria se asocia el término de excelencia a las experiencias de enseñanza, aprendizaje e investigación de los actores, caracterizándose por indicadores de compromiso, rendimiento, satisfacción de los grupos de interés y responsabilidad social. (García-Jiménez, 2016). Además, promueve buenas prácticas gerenciales y una cultura de rendición de cuentas, por ser herramientas de desarrollo integral y bienestar económicos (Grifoll, 2016; Jiménez, 2019).

De acuerdo con la Unesco 40C (2019) se debe promover una cultura de aseguramiento de la calidad de la educación superior y desarrollar las capacidades de manera fiable, consistente y complementaria, a partir de marcos de cualificación y reconocimiento de las cualificaciones, lo cual no ha sido investigado ni se tienen datos. Adicionalmente, en Iberoamérica, de acuerdo con las investigaciones encontradas, predomina la investigación del modelo de aseguramiento de la calidad netamente gerencial y de auditoría, con enfoque cuantitativo que toma como bandera la evaluación como instrumento de control, por encima del que conceptualiza la evaluación como instrumento de mejora, con un componente discrecional. (Marquina, 2017, Jacques-P. y Boisier-O., 2019). Se han encontrado, en español e inglés, pocas revisiones sistemáticas sobre el tema, solo cuatro en América Latina, la de Barreto y Kalnin (2018) que realiza una revisión teórica de la evolución del concepto de calidad en la educación superior por parte de autores brasileños e internacionales en el periodo 2005 -2015; la de Bernasconi y Celis, (2017) que analiza desde una perspectiva comparada las reformas iniciadas por los gobiernos latinoamericanos desde 1990 en políticas de calidad de educación superior; y la de Asencio et al. (2019) que realiza una revisión bibliográfica visión histórica, analítica, crítica de la calidad de educación médica en el Perú. A nivel global, encontramos la revisión sistemática de Ruiz-Ramírez y Glasserman-Morales (2021) que identifica las características descriptivas, a partir de 7 líneas temáticas, de los procesos de aseguramiento de la calidad educativa de 2016 a 2020 en dos bases de datos: Scopus y Web of Science (WoS) tomando artículos de 51 países, principalmente Estados Unidos, Malasia y Australia.

Por lo tanto, son necesarias investigaciones que sistematicen la importancia del aseguramiento de la calidad en la producción de artículos científicos reflejando la realidad en la educación universitaria iberoamericana como un problema multidimensional, (Varouchas et al., 2018), priorizando a los actores del proceso, con investigaciones que evidencian praxis culturales que busquen la transformación de la persona y de su entorno. (González y Santamaría, 2013; García-Herrera, 2015).

Teniendo en cuenta que son desafíos del aseguramiento de la calidad las dimensiones que valoran aspectos cualitativos y que promuevan la conciencia acerca del aseguramiento de la calidad académica de las universidades (UNESCO 40C, 2019) es necesario conocer los componentes objetivos o de estructura (mirada puramente normativa, institucional, económica) y subjetivos como las percepciones individuales y colectivas de los actores en dicha estructura, incluyendo las relaciones interpersonales a través de la pertinencia, transparencia, percepción, participación, valorización social e involucramiento de estos actores, (Rojas, 2012; Jacques-P. y Boisier-O., 2019). Tomando en cuenta los tres elementos fundamentales de la calidad en educación superior, Varouchas et al. (2018) determinan cinco dimensiones de calidad en educación universitaria, que son: en consistencia interna: 1) enseñanza, aprendizaje y el currículo; 2) resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados; en consistencia externa: 3) marco del aseguramiento; 4) sistema educativo del país; y en el ajuste de recursos y procesos: 5) instalaciones, recursos académicos y soporte

Por lo expuesto, el objetivo de esta investigación es proporcionar una visión sistemática de las tendencias y ausencias en el proceso de aseguramiento de calidad educativa universitaria de Iberoamérica, de acuerdo con las dimensiones de calidad,

según los artículos científicos en revistas indizadas en dos bases de datos: Scopus y Scielo; entre 2012 y julio de 2021. Los objetivos específicos determinan la cantidad de artículos científicos originales 1) según año de publicación; 2) Según país de publicación; 3) Según las tendencias y ausencias en el tiempo de cada una de las cinco dimensiones de la calidad, 4) De acuerdo con los desafíos propuestos por dimensiones, y su evolución en el tiempo buscando la priorización de los actores del proceso, y la evidencia de praxis culturales que busquen la transformación de los actores y del entorno. (González y Santamaría, 2013; García-Herrera, 2015).

2. Metodología

Para garantizar una revisión sistemática y exhaustiva de los estudios relevantes sobre el aseguramiento de la calidad educativa en educación superior en Iberoamérica se sigue el procedimiento definido por Patton (2018) que consta de cinco pasos: (1) identificar alcances y bases de datos, (2) establecer el estándar de selección, (3) definir los criterios de búsqueda (4) aplicar la búsqueda automatizada y (5) evaluar el rendimiento de la búsqueda y eliminación de duplicados determinando los artículos originales que se incluyen finalmente en la revisión.

2.1 Procedimiento desarrollo de revisión sistemática de la literatura

Identificar alcances y bases de datos. La revisión de la literatura se realizó para identificar y describir el estado de las tendencias, ausencias y desafíos en el tema de aseguramiento de la calidad en educación superior universitaria, en artículos acceso abierto (open Access o OA) que se encuentran en las revistas indexadas de las bases de datos Scopus y Scielo.

En esta fase se seleccionó a los artículos científicos, los criterios de inclusión y exclusión. En ese sentido, se incluyeron artículos de investigación originales sobre aseguramiento de la calidad en la educación universitaria en Iberoamérica de diez años de antigüedad, publicados entre 2012 y junio de 2021, con acceso abierto al texto completo, en idiomas español, inglés y portugués, con enfoque cualitativo o cuantitativo. Se excluyeron artículos que no tuvieran acceso abierto, publicados antes de 2012, estudios como libros, tesis, revisiones, cartas al editor, ensayos, resúmenes de conferencias, entre otros; referidos a países diferentes a Iberoamérica, en idiomas diferentes al español, inglés y portugués, y que no corresponden al nivel educativo universitario.

Definir los criterios de búsqueda. Se definió los criterios de búsqueda a través de la opción de título, usando el operador booleano AND para la selección preliminar, utilizando las combinaciones de palabras clave: “aseguramiento de calidad” AND “educación superior”; “quality assurance” AND “higher education”.

Aplicar la búsqueda automatizada. En esta parte, se hizo la búsqueda automatizada de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión a través de los filtros de búsqueda avanzada, restringiendo la búsqueda a las palabras claves de la búsqueda o keywords, exportando la selección a Microsoft Excel ®.

Evaluar el rendimiento de la búsqueda. Para cumplir con el objetivo de la revisión sistemática, se identificó los artículos duplicados, para luego analizar los resúmenes y el texto completo del artículo, depurándolos para que los seleccionados cumplan

con los objetivos y alcances. Luego se interpretaron los artículos para categorización de acuerdo con las dimensiones de la calidad educativa desarrolladas en el presente estudio para conocer los resultados sobre los alcances del estudio.

3. Resultados

En la tabla 1 se presenta los resultados de la aplicación de la metodología, identificando en la búsqueda por palabras clave en español (aseguramiento de calidad y educación superior) y en inglés (quality assurance and higher education) 21,473 en la base de datos Scopus, y 100 en la base de datos Scielo. Luego, se aplicó los criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda automatizada en estas bases de datos (n=194 en Scopus; y n=25 en Scielo).

Tabla 1. Operaciones booleanas de búsqueda para selección preliminar y final

Búsqueda por palabras clave en artículos	Documentos resultantes	Criterios de inclusión e exclusión para búsqueda automatizada	Resultado preliminar sin depuración	Resultado final depurado
<i>Scopus</i>				
"quality assurance" AND "higher education"	21,150	"quality assurance" AND "higher education" AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021 ... 2020 ... 2019 .. 2018 ... 2017 ... 2016 ... 2015 ... 2014 ... 2013 ... 2012) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English" .. "Spanish" .. "Portuguese")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Higher Education") OR .. "Quality Assurance")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Spain" .. "Chile" .. "Portugal" .. "Brazil" .. "Mexico" .. "Colombia" .. "Ecuador" .. "Guatemala" .. "Peru" .. "Argentina" .. , "Bolivia" .. "Cuba" .. "Uruguay"))	184	67
"aseguramiento de la calidad" AND "educación superior"	323	"aseguramiento de la calidad" AND "educación superior" AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021, LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020 ... , 2019 ... 2018 ... 2017 ... 2016 ... 2015 ... 2014 2013 ... 2012 ... 2011) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish" ... "English" ... "Portuguese")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Chile" ... "Spain" ... "Mexico" ... "Colombia" .. "Ecuador" ... "Argentina" ... "Brazil" ... "Uruguay" ... "Bolivia" ... "Peru" ... "Portugal")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Quality Assurance") OR .. "Educacion Superior"))	10	

Búsqueda por palabras clave en artículos	Documentos resultantes	Criterios de inclusión e exclusión para búsqueda automatizada	Resultado preliminar sin depuración	Resultado final depurado
<i>Scielo</i>				
*aseguramiento de la calidad y educación superior	7	*aseguramiento de la calidad y educación superior AND network:org AND -in:rve AND (la:(“es” OR “pt” OR “en”) AND year_cluster: (“2020” OR “2012” OR “2019” OR “2016” OR “2018” OR “2011” OR “2017” OR “2021” OR “2015” OR “2013” OR “2014”) AND subject_area:(“Applied Social Sciences” OR “multidisciplinary”))	6	18
*quality assurance and higher education	93	Filtros aplicados: (Idioma: Espanhol) (Idioma: Português) (Idioma: Inglés) (Ano de publicação: 2018, 2012, 2017, 2013, 2016, 2021, 2014, 2019) (Tipo de literatura: Artigo)	19	

Fuente de organización de tabla: Ricoy y Sánchez-Martínez (2020). Elaboración: Propia.

Finalmente, en la figura 1 se aprecia el diagrama de flujo de la revisión sistemática realizada. Después de la depuración final se determina como resultado final 85 artículos (n=67 en Scopus; y n=18 en Scielo) para proceder a la interpretación de acuerdo con las dimensiones de calidad educativa.

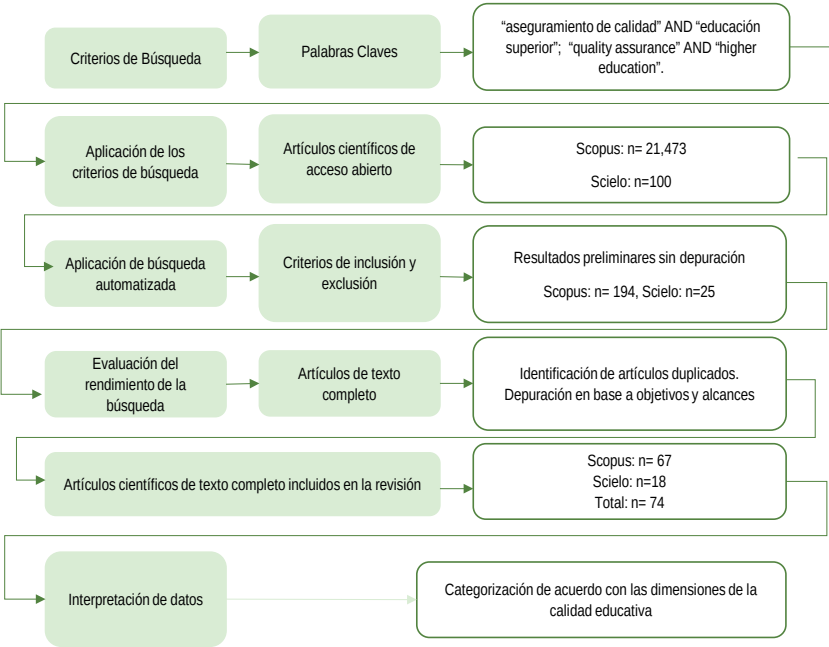


Figura 1. Diagrama de flujo para la revisión sistemática. Adaptado de Patton, Fluck, y Scanlan (2018)

De acuerdo con el número de publicaciones por año sobre aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, decrecen desde el 2012 al 2015 (en este año solo hay una publicación en Scopus). A partir de 2016 empieza una tendencia creciente, y al mes de junio de 2021, se percibe que continua esta tendencia lo que podría revelar un aumento de la importancia del tema para los investigadores iberoamericanos. El mayor número de artículos (14 artículos) se produce en 2020, siendo 13 de estos de la base de datos Scopus. En la base de datos Scielo, el 2018 fue el año con mayor producción.

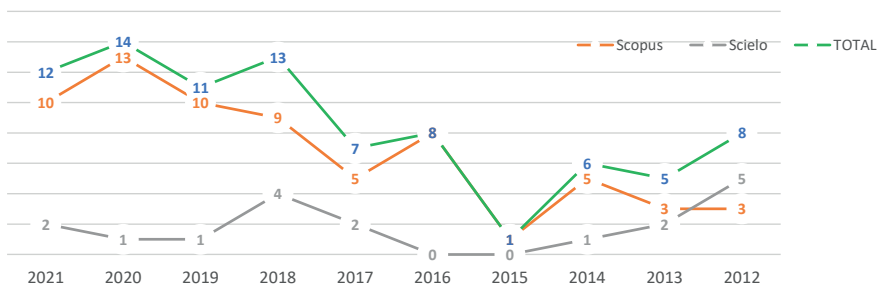


Figura 2. Artículos sobre aseguramiento de calidad en educación superior publicados en Iberoamérica por año y base de datos.

Si analizamos las cantidades con mayor producción de artículos científicos sobre aseguramiento de calidad en educación superior universitaria, el mayor porcentaje (29%) corresponden a España con 33% (n=28). Le sigue Chile con 21% (n=18) y Colombia con 10% (n=9). También encontramos investigaciones que corresponden a ámbitos más amplios (Iberoamérica, Latinoamérica y Sudamérica).

Tabla 2. Investigaciones en Iberoamérica del 2012 al 2021 por país y base de datos

Base de datos	SCOPUS	SCIELO	TOTAL	%
País				
Argentina	5		5	6
Brasil	1	4	5	6
Chile	12	6	18	21
Colombia	8	1	9	10
Costa Rica	1		1	1
Cuba		3	3	3
Ecuador	4	1	5	6
España	27	1	28	33
México	3	1	4	5
Perú	2		2	2
Portugal	2		2	2
Iberoamérica	1		1	1
Latinoamérica	1		1	1
Sudamérica		1	1	1
TOTAL	68	18	85	100
%	79	21	100	

Fuente: elaboración propia

Para análisis interpretativo de las tendencias y ausencias por dimensión de calidad, cada artículo fue revisado por los autores y clasificados de acuerdo con su objetivo principal y conclusiones. De acuerdo con esta metadata generada, (acá iría el link al cuadro de metadata) fue posible identificar y ordenar los artículos por dimensiones de la calidad educativa, como se muestra en la tabla 3.

En el periodo 2012–2021, se presenta una tendencia predominante de la dimensión 1 (calidad en el marco del aseguramiento interno y externo), con 46% (n=39), seguido de los artículos de la dimensión 2 (calidad en la enseñanza, el aprendizaje y el currículo), con 25% (n=21), y de la dimensión 3 (calidad del sistema educativo del país) con 19% (n=16). Además, se revela como ausencias significativas las investigaciones sobre la dimensión 4 (calidad de los resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades), con 9% (n=8) y, sobre todo, la mínima preocupación por investigar en la dimensión 5 (calidad en instalaciones, recursos académicos y soporte); con sólo 1% (n=1)

Tabla 3. Clasificación de los artículos por dimensiones de la calidad

Dimensión	Intervalo de Artículos	Total (n)	Porcentaje (%)
Calidad en el marco de aseguramiento interno y externo	1 al 39	39	46
Calidad en la enseñanza, el aprendizaje y el currículo;	40 al 60	21	25
Calidad del sistema educativo del país;	61 al 76	16	19
Calidad en resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados.	77 al 84	8	9
Calidad en instalaciones, recursos académicos y soporte;	85	1	1
Total		85	100

Fuente: elaboración propia

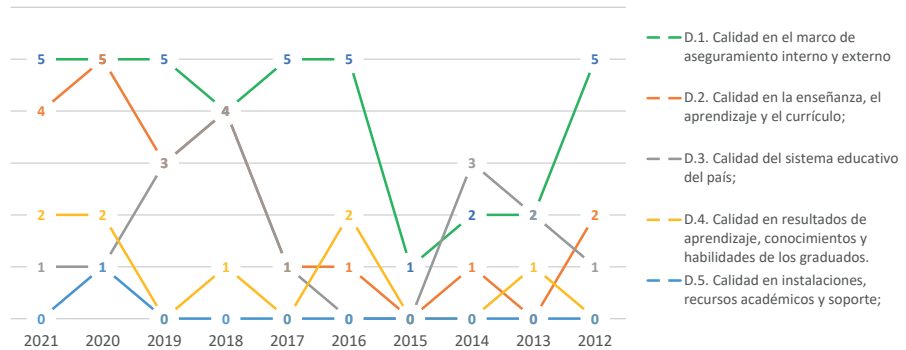


Figura 3. Cantidad de Investigaciones por dimensiones de la calidad

Las tres dimensiones indicadas como tendencias, a diferencia de las ausencias encontradas, no se desarrollan de manera homogénea en los años del intervalo estudiado. Las dimensiones 1 y 2 presentan actualmente una tendencia creciente,

sin embargo, pueden ser catalogadas como ausencias entre los años 2013 a 2015; a diferencia de la dimensión 3, con una tendencia creciente del 2012 al 2014, que se repite entre el 2017 y 2018, pero luego decrece en 2019 y se convierte en una ausencia entre el 2020 y 2021. La dimensión 4, catalogada como ausencia por la baja cantidad de investigaciones en los últimos 10 años, presenta tendencias crecientes en 2016 y en los últimos 2 años.

Las dimensiones establecidas permiten analizar los principales desafíos que plantean las investigaciones desarrolladas en los artículos por años, determinando categorías estratégicas sobre el aseguramiento de la calidad de acuerdo con los resultados y conclusiones generados. Se puede apreciar la variación de dichas categorías en el tiempo. Las categorías de mayor relevancia encontradas son: En la dimensión 1 *educación virtual (con sus variantes no presencial y a distancia)*, *toma de decisiones*, *identidad y cultura institucional*, *excelencia*, estándares de calidad; en la dimensión 2 *la satisfacción de estudiantes*; en la dimensión 3 *las regulaciones*, *la validez y legitimidad*, *las políticas educativas*; en la dimensión 4 *la satisfacción de los graduados*; y en la dimensión 5 *la calidad del gasto y las mejoras en infraestructura y equipos*.

Tabla 4. Desafíos sobre aseguramiento de la calidad por dimensiones en investigaciones de Iberoamérica del 2012 al 2021

Años	Marco de aseguramiento interno y externo	Enseñanza, el aprendizaje y el currículo	Sistema educativo del país	Resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados	Instalaciones, recursos académicos y soporte
2021	Integración de estándares de calidad; Protección de grupos vulnerables; Acompañamiento socioemocional por covid19 ID: 1; 2; 3; 4; 5	Actores y atributos en enseñanza online. Satisfacción; Motivación; Reformas. ID: 40; 41; 42; 43	Validez - Apropiación por los actores. ID:61	Sostenibilidad, innovación y género. Mejora de desempeño. ID: 77; 78	* Infraestructura en el marco del aseguramiento ID:3
2020	Factores de éxito Sostenibilidad Educación virtual. Información para toma de decisiones (2) ID:6; 7; 8; 9; 10	Satisfacción de estudiantes y reputación institucional. Simplificación del proceso. Capacitación docente. Familia. Sostenibilidad. ID: 44; 45; 46; 47; 48	Criterios comunes de cobertura ID:62	Compromiso institucional. Satisfacción de graduados. ID:79; 80	Calidad del gasto y mejora de las condiciones ID:85

Años	Marco de aseguramiento interno y externo	Enseñanza, el aprendizaje y el currículo	Sistema educativo del país	Resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados	Instalaciones, recursos académicos y soporte
2019	Identidad y cultura institucional (2) Masificación Pertinencia y apropiación ID: 11; 12; 13; 14; 15	Compromiso docente. Despersonalización. Participación de estudiantes y auto-satisfacción. Mejora administrativa. ID:49; 50; 51	Política de educación virtual. Convenios. Dependencia de recursos económicos. ID: 63; 64; 65		*Recursos financieros para infraestructura y equipos ID:15
2018	Competitividad Aprendizaje institucional Profundidad de los cambios Utilidad ID: 16; 17; 18; 19	Innovación multidimensional. Tutoría. Satisfacción de estudiantes. Aprendizaje significativo. ID: 52; 53; 54; 55	Misiones por cada universidad. Planificación de políticas. Crítica a políticas centralizadas. ID: 66; 67; 68; 69	Homogenización vs innovación ID: 81	
2017	Liderazgo Características socioeconómicas de estudiantes Cultura de autorregulación y autoevaluación Lucro y calidad ID: 20; 21; 22; 23; 24	Currículo por competencias ID: 56	Regulaciones ID: 70		
2016	Excelencia (2). Retos de la universalización Educación virtual (2) 25; 26; 27; 28; 29	Enfoque de genero ID: 57		Competencias genéricas Inversión y calidad de graduados. ID: 82;83	
2015	Rentabilidad y niveles heterogéneos de calidad. ID: 30				

Años	Marco de aseguramiento interno y externo	Enseñanza, el aprendizaje y el currículo	Sistema educativo del país	Resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados	Instalaciones, recursos académicos y soporte
2014	Contexto social. Educación no presencial 33; 34	Impacto en actividades académicas ID: 58	Regulaciones y autonomía. Certificaciones. Legitimidad. ID: 71; 72; 73		
2013	Educación a distancia. Cumplimiento de indicadores ID: 33; 34		Conflicto con mercado. Visibilidad a través de la investigación. ID: 74; 75	Satisfacción de graduados ID:84 ID: 84	
2012	Incidencia en actores Confusión entre proceso y logro Posicionamiento Estándares de calidad (2) ID: 35; 36; 37; 38; 39	Homogenización como riesgo. Profesionalidad y calidad percibida. ID: 59; 60	Equidad ID: 76		

Leyenda: ID es la abreviatura que identifica el número designado a los autores.

*Se han encontrado en artículos cuya dimensión principal es otra

4. Discusión

En Iberoamérica, se evidencia por el número de artículos publicados que ha aumentado la importancia de la investigación y publicación sobre el aseguramiento de la calidad, el cual sigue siendo un tema controversial por su multidimensionalidad, su conceptualización como proceso, producto o meta, así como por el involucramiento de indicadores cualitativos como satisfacción, excelencia, autoevaluación e internacionalización

Respecto a los países con mayor producción intelectual, España ocupa el primer lugar, con investigaciones sobre el análisis y cuestionamiento de la oportunidad de establecer reformas abiertas por el proceso de Bolonia y la integración al proceso de aseguramiento de calidad como parte de Espacio Común Europeo de Educación Superior. Chile ocupa el segundo lugar, presentando publicaciones sobre la evolución de la política de calidad y su complejidad, producto de la realidad universitaria que cambia en 1999 con el sistema de acreditación de la educación superior y luego con la Comisión Nacional de Acreditación, donde se percibe una gran diversidad de

calidad de la oferta universitaria, tanto en pregrado como en posgrado; y se cuestionan los efectos de las medidas de aseguramiento de la calidad que han llevado a la despersonalización de la educación y el mantenimiento del paradigma centralista de las políticas públicas chilenas.

De acuerdo con las tendencias encontradas en cada una de las dimensiones de la calidad, el mayor número de artículos se refieren a la dimensión de aseguramiento interno y externo de la calidad, especialmente en la temática de la educación virtual y su calidad, así como la inclusión a los modelos de aseguramiento de calidad de programas de conceptos como identidad, sentido de pertenencia y apropiación del proceso, por parte de los actores de estos modelos. Además, un concepto que se introduce en el 2020 es la sostenibilidad como un factor determinante de los modelos de evaluación de calidad de las universidades, que se relaciona con la satisfacción como ventaja competitiva.

En la dimensión de calidad de la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, se considera de gran relevancia el análisis de la percepción de satisfacción de los diversos grupos de interés sobre la calidad de la educación superior, identificando atributos que permitan a las universidades mejorar la interacción docente - alumno, e incorporando métodos participativos en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la calidad percibida.

Respecto a la dimensión de la calidad del sistema educativo del país, se prioriza las evaluaciones y balances de la aplicación de políticas de aseguramiento de calidad, y su apropiación por los actores como instrumentos legítimos de mejora a ser evaluados a largo plazo. Esto asegura los procesos de calidad que son regulados por los organismos de fiscalización, sin olvidar los conflictos con el mercado y la búsqueda de igualdad de oportunidades y equidad. Es importante la presencia de los temas de productividad científica, y de la debilidad de las políticas por la dependencia de los recursos económicos.

Respecto a la dimensión de calidad en los resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados, el principal tema investigado es la competitividad, satisfacción y compromiso de estos, demostrando sostenibilidad e innovación de la mejora curricular y analizando la adecuación del aseguramiento de la calidad universitaria a las necesidades del mercado laboral.

Por otro lado, resulta relevante la ausencia de artículos publicados en la dimensión de instalaciones, recursos académicos y soporte, a pesar de ser necesarios para el aseguramiento de la calidad. Solo en Cuba, investigan sobre la calidad del gasto y las condiciones académicas. Sin embargo, es componente de investigaciones que mencionan la infraestructura educativa en la primera dimensión.

De acuerdo con el análisis interpretativo de los desafíos planteados por las conclusiones y recomendaciones de los artículos sobre aseguramiento de la calidad en educación superior, se resaltan las categorías relacionadas con la educación online o virtual, que surge en el 2013 y 2014, y que vuelve a plantearse en los últimos años (2019 a 2021) por el impacto de la pandemia de COVID 19. Como se puede apreciar, los desafíos varían desde la aplicación general de los estándares de aseguramiento de calidad, la confusión entre el proceso y el logro de dicha calidad, las regulaciones

políticas y su impacto en las actividades académicas (entre el 2012 al 2015), evolucionando del 2017 a 2019 a la generación de una cultura de calidad e identidad, a partir de la autorregulación y el aprendizaje institucional, criticando las políticas centralizadas, planteando el debate entre la homogenización versus la innovación y la necesidad de recursos financieros. En el momento actual (2020 y 2021) las categorías que emergen son el compromiso institucional de la sostenibilidad del aseguramiento de la calidad en la educación superior buscando la satisfacción y motivación de los actores, protegiendo grupos vulnerables a través de apoyos en la coyuntura de la educación virtual por el COVID 19.

5. Conclusiones

En síntesis, la revisión sistemática muestra que el número de artículos publicados sobre aseguramiento de la calidad en educación superior universitaria en Scopus y Scielo sobre Iberoamérica es baja, pero tiene una tendencia creciente, sobre todo a partir del año 2018, siendo España y Chile, los países sobre cuyas experiencias se trata en la producción científica tomada en este artículo, de acuerdo con los parámetros de búsqueda ejecutados. Los demás países no tienen un número representativo de investigaciones para conocer su realidad en el tema.

Al ser la calidad y su aseguramiento un concepto multidimensional, encontramos que, de los 85 artículos seleccionados, el 46% tratan principalmente de la dimensión de calidad en el marco del aseguramiento interno y externo, principalmente la temática de los modelos de aseguramiento y los métodos de evaluación y autoevaluación. Se tiene poco número de artículos sobre la dimensión de la calidad en resultados de aprendizaje, conocimientos y habilidades de los graduados (9%), y un 1% de desarrollo de investigaciones sobre la dimensión de calidad en instalaciones, recursos académicos y soporte.

Por último, es importante observar la evolución de los desafíos en aseguramiento de calidad, donde se aprecian temas recurrentes que se repiten durante los 10 años transcurridos, lo que evidencia que el tema del aseguramiento de la calidad no ha sido cerrado, ni depende de procesos determinados por la política nacional, ni por estándares o indicadores dados, sino que depende de la cultura organización donde resalta la percepción, motivación y satisfacción de los actores de cada institución, como respuesta a intentos de homogenización; además surge el tema de género y de la educación virtual por factores que complejizan los criterios a aplicar en Iberoamérica.

6. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación es la selección de artículos publicados sobre aseguramiento de la calidad en educación superior universitaria en dos bases de datos, aunque muy relevantes en Iberoamérica, como Scopus y Scielo. Por ello, un posible abordaje futuro es incluir en el análisis revistas indexadas con mayor reconocimiento como Web of Science. Además, sería importante realizar correlaciones entre las tendencias de las dimensiones de calidad con los artículos de cada país.

Referencias

- Adrogué, C., de Fanelli, A. G., Carranza, M. P. y Salto, D. J. (2019). Las universidades frente al aseguramiento de la calidad y las políticas de financiamiento de la investigación: estudios de caso en el sector privado argentino. *Revista de La Educación Superior*, 48(190), 45-70. Accesible en <https://bit.ly/34f7E15>
- Asencio, A., Barrios, Y., Chuquihuara, A., de la Cruz, D. y Munares, O. (2019). Análisis crítico e histórico de la calidad de educación médica en el Perú. *Educación Médica Superior*, 33(1), e1413. Recuperado de <https://bit.ly/3KOcpmn>.
- Barreto, M. C. y Kalnin, G. F. (2018). Quality assurance: A theoretical review of its conceptual evolution in higher education. [Qualidade na educação superior: Uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior] *Ensaio*, 26(100), 530-551. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114>
- Bernasconi, A. y Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. [Reforma do ensino superior: América Latina em perspectiva comparada; Reformas de la educación superior: América Latina en perspectiva comparada] *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>.
- Díez, A. B. (2019). Structural problems of the accreditation of higher education in Chile: 2006-2012. [Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012] *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 43-76. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53745>
- García Herrera, A. (2015). "Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica". *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 79-96.
- García-Jiménez, E. (2016). A definition of excellence in higher education. [Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria] *Educación Médica*, 17(3), 83-87. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.003>.
- González J. y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación* 22(43), 131-147. Disponible en <https://bit.ly/3ubFMJg>
- Grifoll, J. (2016). External quality assurance agencies and excellence in higher education. [Las agencias de aseguramiento externo de la calidad y la excelencia en educación superior] *Educación Médica*, 17(3), 94-96. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.08.001>
- Jacques-P., V. y Boisier-O. G. (2019). La calidad en las instituciones de educación superior. Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43(1). Recuperado de <https://bit.ly/3rR668l>
- Jiménez, J. A. J. (2019). The evaluation and accreditation of professional education in Mexico: Legitimacy and competitiveness as the goal of the university? [La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad?]. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.614>.
- Marquina, M. (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: aportes para un modelo conceptual. *Revista Educación*, 41(2). Recuperado de <https://bit.ly/32CloFQ>.
- Montecinos, M. V., Toledo, M. B., Amaya, W. S., Briceño, M. H. y Castillo, S. C. (2019). Quality assurance in virtual education. an analysis from public policies in Chile. [Aseguramiento de la calidad en la educación virtual. Un análisis desde las políticas públicas en Chile]. *Opción*, 35(90), 1465-1490. Accesible en <https://bit.ly/3g4OTTZ>.
- Muñoz, C. P., Nieto, B. B., Méndez, M. J. M., Morillejo, E. A y Rodríguez, M. P. G. (2013). Monitoring of official degree qualifications: The key role of academic quality assurance systems (AQAS). *Universitas Psychologica*, 12(1), 209-220. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.modq>

- Patton, R. M., Fluck, A. E. & Scanlan, J. D. (2018). Engagement and retention in VET MOOCs and online courses: A systematic review of literature from 2013 to 2017. *Computers and Education*, 125, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.013>.
- Ricoy, M. y Sánchez-Martínez, C. (2020). Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 273-290. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-04>
- Rojas, E. T. (2012). Institutional accreditation and the actors' perception. A qualitative study in private universities of Santiago. [Acreditación institucional y la mirada de los actores. Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago] *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 221-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200014>
- Ruiz-Ramírez, J. y Glasserman-Morales, L. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337-348. <https://doi.org/10.5209/rced.70182>.
- UNESCO – IESALC, UNC (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org.ve>
- UNESCO 40C (2019). *Informe sobre los progresos realizados en la preparación del proyecto de convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones relativas a la educación superior*. Conferencia General 40ª reunión – París, 2019.
- Varouchas, E., Sicilia, M., & Sánchez-Alonso, S. (2018). Academics' perceptions on quality in higher education shaping key performance indicators. *Sustainability (Switzerland)*, 10(12) <https://doi.org/10.3390/su10124752>

Cómo citar en APA:

Medina-Manrique, R., Carcausto, W. H. y Guzmán, E. E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie8814774>

Los beneficios de obtener sellos internacionales de calidad para enseñanzas universitarias argentinas, chilenas, ecuatorianas, españolas y mexicanas

Ana Isabel Bonilla-Calero ¹ 

María Ángeles Serrano-García ¹ 

¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), España

Resumen. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los beneficios que aportan los sellos internacionales de calidad, gestionados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en colaboración con instituciones profesionales y agencias de aseguramiento de calidad internacionales, tras superar un proceso de evaluación completamente virtual desde la pandemia, según estándares internacionales. Los sellos están dirigidos a programas formativos de nivel de Grado y Máster de universidades argentinas, chilenas, ecuatorianas, españolas y mexicanas.

Materiales y Métodos: Los datos utilizados en este estudio son suministrados directamente por ANECA, de sus evaluaciones realizadas desde 2014 (proyecto piloto) a julio 2021. **Resultados y discusión:** 49 universidades han obtenido algunos de estos sellos para sus programas educativos, lo que ha aportado beneficios a sus equipos directivos, profesorado, estudiantes, personas egresadas y empleadores/as.

Palabras clave: acreditaciones internacionales; calidad; sellos; evaluación de enseñanzas; ANECA.

Os benefícios de obter selos internacionais de qualidade para a educação universitária argentina, chilena, equatoriana, espanhola e mexicana

Resumo. Este trabalho visa refletir sobre os benefícios proporcionados pelos selos internacionais de qualidade, geridos pela Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA), em colaboração com instituições profissionais e agências internacionais de garantia de qualidade, após passar por um processo de avaliação totalmente virtual desde a pandemia, de acordo com padrões internacionais. Os selos destinam-se a programas de formação em nível de graduação e mestrado de universidades argentinas, chilenas, equatorianas, espanholas e mexicanas.

Materiais e Métodos: Os dados utilizados neste estudo são fornecidos diretamente pela ANECA, a partir de suas avaliações realizadas de 2014 (projeto piloto) a julho de 2021. **Resultados e discussão:** 49 universidades obtiveram alguns desses selos para seus programas educacionais, o que trouxe benefícios para suas equipes gestoras, docentes, alunos(as), egressos(as) e empregadores(as).

Palavras-chave: creditações internacionais; qualidade; selos; avaliação do ensino; ANECA.

The benefits of obtaining international quality seals for Argentine, Chilean, Ecuadorian, Spanish and Mexican university courses

Abstract. The objective of this work is to reflect on the benefits provided by the international quality labels managed by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), in collaboration with professional institutions and international quality assurance agencies, after passing a completely virtual evaluation process since the pandemic, according to international standards. These labels are aimed at Bachelor and Master level training programs in Argentine, Chilean, Ecuadorian, Spanish and Mexican universities. **Materials and methods:** The data used in this study are supplied directly by ANECA, from its evaluations carried out from 2014 (pilot project) to July 2021. **Results and discussion:** 49 universities have obtained some of these labels for their educational programs, which has given benefits to its management teams, teachers, students, graduates and employers.

Keywords: international accreditations; quality; labels; teaching evaluation; Introducción

1. Introducción

En el año 2013 en España se abre una nueva fase en el proceso de fomento de la calidad en las enseñanzas universitarias con la renovación de la acreditación de programas formativos oficiales. La renovación de la acreditación es obligatoria según el [Real Decreto 861/2010, de 2 de julio](#), en su artículo 27 bis se recoge que la acreditación inicial de los programas oficiales debe ser renovada periódicamente a partir de la fecha de su verificación o desde la fecha de su última acreditación.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Universidades de dicho país, que contribuye a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones, aprovecha esa nueva etapa para dar un paso más en la acreditación de enseñanzas, ofreciendo la posibilidad de obtener sellos internacionales de reconocido prestigio a los programas de nivel de Grado y Máster de determinadas disciplinas y modalidad de impartición de cualquier universidad española o extranjera.

Estos sellos se conceden a todos aquellos programas de nivel de Grado o Máster que superen con resultado favorable un proceso de evaluación, en el que participan personas expertas de diferentes países. En estas evaluaciones se comprueba el cumplimiento de unos estándares de calidad acordados por representantes del mundo académico y profesional de diferentes países (ANECA, 2021a; García-Martín y Escudero de la Cañina, 2021; Hamid-Betancur y Torres-Madronero, 2015; Lucas et al., 2021; Peláez et al., 2020).

Estas acreditaciones internacionales se desarrollan dentro del [Programa de Sellos Internacionales de Calidad \(SIC\)](#) de la ANECA siguiendo un mismo procedimiento, terminología y estándares definidos, de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad, contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior a universidades de diferentes países. Participan hasta hoy Argentina, Chile, España y México (Bonilla-Calero et al., 2018).

Los sellos que ofrece la ANECA en la actualidad son los siguientes:

- Desde el 2013 el [Sello EUR-ACE® de Ingeniería de ENAEE](#) en colaboración con [Instituto de Ingeniería de España \(IIE\)](#) y el [Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Ingeniería \(CACEI\)](#) de México (Bonilla-Calero et al., 2021) y el [Sello EURO-INF de informática de EQANIE](#) en colaboración con el Consejo General de Colegios Profesionales de Ingeniería Informática (CCII), el Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática (CONCITI) y el Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación (CONAIC). (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021d).
- A partir del 2018 el Sello [EURO-LABELS® de Química de ECTN](#) en colaboración con la Real Sociedad Española de Química (RSEQ) y los [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior \(CIEES\)](#) de México (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021c).
- Desde el 2021 el [Sello Internacional de Calidad de ANECA en Enseñanzas No Presenciales e Híbridas \(ENHPI®\)](#), el primero en diseñarse y ejecutarse en exclusiva por la ANECA en el 2020, con el fin de ser aplicado por los/as

usuarios/as de los programas formativos semi-presenciales¹ o no presenciales, como una herramienta que permita medir el nivel de confianza sobre el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial de los programas impartidos bajo esta modalidad (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021b; Bonilla-Calero et al., 2019).

- A partir del 2021 el Sello *World Federation for Medical Education (WFME)* de Medicina para responder a la demanda formulada por la Conferencia Nacional de Decanos/as de las Facultades de Medicina españolas, tras anunciarse que a partir del año 2023 (aplazado por la pandemia a 2024) los/as médicos/as que se postulen para la certificación Educational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG) para trabajar en EEUU, tendrán que haberse graduado en un centro universitario de Medicina acreditado según criterios aceptados mundialmente (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021a; WFME, 2020; Bonilla-Calero et al., 2000).

El principal objetivo de este estudio es mostrar los beneficios que aportan los Sellos Internacionales de Calidad gestionados por la ANECA en Argentina, España y México (hasta el momento los tres países con evaluaciones finalizadas), en base a los resultados obtenidos entre diciembre de 2020 y enero de 2021 (cierre de este artículo) por los testimonios recibidos de: las universidades que imparten programas con estos sellos, los estudiantes que los están cursando, los egresados/as que los han finalizado y de las empresas que han contratado a personas egresadas con estos sellos.

La motivación que ha llevado a la publicación de este trabajo es el éxito obtenido durante el desarrollo de las evaluaciones de la convocatoria 2019 y 2020 en cuanto a plazos y al interés por nuevas solicitudes para próximas convocatorias. En solo nueve años desde la implantación de este proyecto, se ha experimentado, especialmente en los cuatro últimos años, un incremento de éstas a través de llamadas y correos de las universidades españolas y latinoamericanas interesadas en participar en las evaluaciones. Este incremento se debe a varios de los beneficios que aporta el conseguir alguno de estos sellos, que son analizados en el presente artículo a continuación

2. Métodos y materiales

Los datos utilizados en este estudio han sido proporcionados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que es la encargada de gestionar estas acreditaciones internacionales. La Agencia está autorizada por asociaciones internacionales para evaluar la obtención de estos sellos internacionales. El resultado se obtuvo después de superar un proceso de evaluación entre los años 2013-2014, que duró aproximadamente doce meses para cada uno de los sellos.

Los programas formativos argentinos, chilenos, ecuatorianos, españoles mexicanos que solicitan la evaluación para la obtención de algunos de los sellos, gestionados por la Agencia, deben someterse a un procedimiento de evaluación, definido por el personal de la misma en colaboración con expertos/as académicos y profesionales nacionales e internacionales, aprobado y auditado cada cinco años por las agencias propietarias de estos sellos.

¹ Se considera semi-presencial o híbrido al programa que al menos el 51% de sus créditos totales son impartidos por la modalidad a distancia.

Un procedimiento que no puede superar doce meses, contados a partir del día que la institución de educación superior presenta el informe de autoevaluación y las evidencias exigidas para la evaluación (momento de iniciarse el procedimiento), hasta que la ANECA emite la decisión final sobre la adjudicación del sello por medio de una Comisión de Acreditación del Sello. A la mitad del proceso, se realiza una visita virtual al centro en el que se imparte el programa evaluado por un panel de evaluación externa, que es el encargado de entrevistar a todos los agentes implicados en él: equipo directivo, profesorado, estudiantado, egresados/as y empresas que contratan a estos/as últimos.

A partir de la información obtenida en el análisis del Informe de Autoevaluación y Evidencias, que presenta la universidad, junto a la recopilada durante la visita, el panel de evaluación externa elabora un Informe de Evaluación. Este equipo está compuesto por dos académicos/as, uno de los cuales ejerce como presidente/a, un/a profesional, un/a estudiante y un/a tercer/a académico/a o técnico/a de calidad, que ejerce como secretario/a de dicho equipo, para garantizar que la evaluación se realiza cumpliendo la normativa establecida por la ANECA para estas evaluaciones, que cada cinco años se somete a aprobación por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) y, como ya se ha citado previamente, también, por las agencias propietarias de los sellos.

El Informe de Evaluación se envía a la Comisión de Acreditación del Sello², encargada de emitir una evaluación provisional, primero, y final después, una vez analizadas las posibles alegaciones que pueda presentar cada universidad al informe derivado de la evaluación provisional. Esta Comisión está compuesta por 6 académicos/as y 6 profesionales del ámbito del sello que corresponda; además, cuenta con un séptimo/a académico/a o técnico/a de calidad que ejerce como secretario/a, que puede ser de un ámbito diferente al de los sellos, al no tener un rol de evaluador/a. Él/ella es el/la encargado/a de garantizar que la evaluación cumpla toda la normativa establecida por la ANECA, previamente al inicio de ésta. Los/as evaluadores/as de esta Comisión cuentan con amplia experiencia internacional, debido a la importancia de la internacionalización de estos sellos.

A partir del desarrollo de estas acreditaciones internacionales se obtienen los siguientes datos:

1. Los de evaluación, obtenidos desde la convocatoria piloto (celebrada en el año 2014) a la convocatoria 2020 (finalizada en julio de 2021): número de evaluaciones; resultados finales positivos versus negativos, distribución de evaluaciones positivas por país, número de universidades con sello, evaluaciones por ciclo y sello.
2. Los identificados en la metaevaluación realizada anualmente al Programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC), a partir del análisis de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por todas las universidades españolas, argentinas y mexicanas (que hasta el momento cuentan con evaluaciones finalizadas) y evaluadores/as de diferentes países que participan cada año en cada convocatoria.

² Una para cada sello.

3. Los testimonios recibidos por correo electrónico entre diciembre del 2020 y enero de 2021 sobre los beneficios experimentados desde la obtención de algunos de esos sellos por universidades (equipo directivo y profesorado), estudiantes, egresados/as y empleadores/as de éstos/as últimos/as, tras realizar desde ANECA un llamamiento a todas las universidades que habían obtenido algunos de estos sellos entre enero del 2014 y diciembre del 2020, con el objetivo de obtener experiencias reales sobre las ventajas que aportan a cada uno de los agentes implicados en los mismos.

En el caso de las evaluaciones finalizadas, los posibles resultados a conseguir son los siguientes:

- a) Obtención del Sello: para aquellos programas educativos oficiales que hayan conseguido una valoración A (se supera excelentemente) o B (se alcanza) en todos los criterios de evaluación. La obtención del Sello podrá incluir, en cualquier caso, recomendaciones para la mejora del programa, y tendrá una validez de seis años.
- b) Obtención del Sello con prescripciones: para aquellos programas que, habiendo conseguido valoraciones A o B en la mayor parte de los criterios de evaluación, cuenten con alguna valoración C (se alcanza parcialmente) en algún criterio.

Si el título obtiene el Sello con prescripciones, éstas se especifican en cuanto a tiempo y forma en el informe de evaluación final emitido por ANECA, y su consecución debe ser posible dentro de un plazo de tiempo razonable (por regla general inferior a la mitad del periodo total habitual de la renovación de la acreditación). La Comisión de Acreditación del Sello es la encargada de determinar la fecha de verificación del cumplimiento de las prescripciones.

La adjudicación del Sello se hace en función de la aceptación de las prescripciones por parte de la universidad, incluidas en el informe final de evaluación para la obtención del Sello. Una vez finalizado este periodo, se comprueba el cumplimiento de las prescripciones señaladas en dicho informe. De no cumplirse las prescripciones establecidas en el informe final de evaluación para la obtención del Sello, éste dejará de tener validez para ese título.

- c) Denegación del Sello: para aquellos casos en los que el procedimiento de evaluación determine que no se alcanzan los criterios y estándares previamente establecidos en la evaluación del mismo.

Para el análisis de datos, se recomienda el uso de evaluaciones finalizadas y no de asignadas a convocatoria, dado que las evaluaciones pueden estar asignadas a una convocatoria y haber sido evaluadas en un año diferente al de la misma. Desde el año 2018 lo habitual es iniciar la evaluación a finales del año de la convocatoria y finalizarlo en el siguiente, aunque desde la ANECA se están haciendo ajustes en las planificaciones de las evaluaciones, para conseguir que éstas finalicen el mismo año en el que se inician.

3. Resultados y discusión

3.1 Las acreditaciones internacionales en Argentina, Chile, Ecuador, España y México (2014-2021) gestionadas por ANECA

Desde 2014 a 2021³ se han finalizado 373⁴ evaluaciones. Están en activo 73⁵ distribuidas entre 20 universidades: 16 españolas, 3 mexicanas y 1 chilena. Se han recibido 220⁶ solicitudes para presentarse a la convocatoria 2022 del Programa de Sellos Internacionales de Calidad de ANECA distribuidas entre: 21 universidades españolas, 6 mexicanas, 5 ecuatorianas y 1 chilena (ANECA, 2021b).

Cada año, entre los meses de junio y noviembre, la Agencia ofrece un periodo de reflexión a las universidades que han manifestado su interés en presentar sus programas a la evaluación de los sellos internacionales de calidad, con el fin de que realicen un análisis de las garantías de éxito con las que cuentan para la obtención del sello elegido, para ello se les facilita el procedimiento de la evaluación y la documentación que debe presentar cada universidad por cada programa educativo a evaluar y les ofrece la resolución de todas las dudas que les puedan surgir a los/as interesados/as al respecto.

Durante este análisis hay universidades que detectan que no cumplen todos los criterios para conseguir el sello al que optarían o que necesitan más tiempo para poder presentarse con evidencias suficientes y/o adecuadas para justificar que los cumplen. Por ejemplo, 40 solicitudes de la convocatoria 2021 fueron aplazadas para próximas convocatorias por este motivo.

Respecto a las evaluaciones en proceso y las ya realizadas, en la Tabla 1 se muestran los datos desde el año 2014, en el que hubo dos convocatorias: la piloto con 18 evaluaciones y la primera ordinaria, con 9, hasta julio del 2021, en que ha finalizado la convocatoria 2020, iniciada en dicho año con un total 53 evaluaciones. Al cierre del artículo están en curso 65 más. Como ya se ha indicado, entre el inicio y cierre de la evaluación de un programa educativo pueden transcurrir hasta 12 meses. En mayo, previsiblemente, las universidades presentan la documentación a evaluar a ANECA (por ser la fecha preferida por la mayoría de los/as solicitantes hasta el momento) y desde esa fecha se establecen entre dos o tres meses para realizar la visita virtual a la universidad, con el objetivo de entrevistar a los diferentes agentes implicados en el programa educativo a evaluar: equipo directivo, profesorado, estudiantado, egresados/as y empleadores/as.

³ Julio 2021.

⁴ Si nos centramos en el número de evaluaciones finalizadas por programa, porque un programa puede ser evaluado hasta 6 veces: evaluación panel de visita, evaluación provisional de la Comisión de Acreditación (CA), evaluación final de la CA, evaluación de recurso por la Comisión de Apelación, evaluación al plan de observaciones de la (CA) y evaluación del cumplimiento de prescripciones por la CA. Evaluaciones que no son coincidentes en un mismo año, porque suelen iniciarse en el mes de mayo de un año y acabarse un poco antes del mes de mayo del siguiente si no cuentan con prescripciones. Por lo tanto, si se contabilizaran las evaluaciones a programas al año, sin delimitar este resultado a programas con evaluación finalizada, el número de evaluaciones contabilizado sería superior a 373. En concreto, hasta el cierre del artículo, 622.

⁵ 11 son evaluaciones de cumplimiento de las prescripciones, que se emitieron en el informe final hace dos años en el caso de títulos de nivel de Máster y tres, en los de Grado.

⁶ 22 son evaluaciones de cumplimiento de prescripciones.

Tabla 1. Programas evaluados al año

Año	Nº programas evaluados*	Nº programas evaluación finalizada
Piloto (2014)	18	18
2014 (primera convocatoria ordinaria)	9	7
2015	23	25
2016	30	30
2017	31	31
2018	55	55
2019	150	73
2020	179	80
2021 (julio)	127	53*
Total	622	373

* 73 evaluaciones más en proceso.

Fuente: elaboración propia.

Si se observa **el número de evaluaciones de programas al año (622)**, existe un incremento de evaluaciones a partir del 2019, pasando de 27 evaluaciones en el año 2014 a más de 100 evaluaciones en los años 2019, 2020 y 2021, sin verse afectada esta tendencia creciente por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, porque las universidades que se han presentado a las convocatorias 2019, 2020 y 2021 se han esforzado por cumplir todos los plazos de evaluación, aportando en tiempo y forma toda la documentación solicitada por las personas evaluadoras durante dicho proceso.

De estas 622 evaluaciones, en 373 ya se ha realizado la evaluación final por las Comisiones de Acreditación de tres sellos: EURA-CE® de Ingeniería, EURO-INF de Informática y EURO-LABELS® de Química.

Tabla 2. Resultados de programas con evaluación final de la Comisión de Acreditación por sello.

Sello	Nº programas evaluación finalizada	%
EUR-ACE®	305	81,77
EURO-INF	59	15,82
EURO-LABELS®	9	2,41
Total	373	

Fuente: elaboración propia.

Entre los resultados obtenidos en los tres sellos destaca el número de evaluaciones finalizadas en el sello EUR-ACE® al que se pueden presentar todos los programas formativos de nivel Grado y Máster de todas las especialidades de Ingeniería. El siguiente sello con mayor número de evaluaciones es el de Informática, al que pueden optar programas de Informática e Ingeniería Informática. En último lugar,

se encuentra el sello de Química, al que solo se pueden presentar programas de Química, cuya implantación en la ANECA fue en el 2018, tres años después a la de los otros dos sellos (véase Tabla 2).

Al cierre de esta convocatoria, de las 73 evaluaciones que están en proceso, 48 son de España, 22 son de México y 3 de Chile.

Para la convocatoria 2022, de las 220 solicitudes provisionales recibidas, 170 son de España, 32 son de Ecuador, 15 de México y 3 de Chile.

Tabla 3. Resultados de programas con evaluación final de la Comisión de Acreditación por país

País	Nº programas evaluación finalizada	%
España	364	97,59
México	7	1,88
Argentina	2	0,53
Total	373	

Fuente: elaboración propia.

El proceso de evaluación es exactamente el mismo para todos los países. Contar con evaluaciones en varios países aporta a los programas con sello, visibilidad y convergencia entre todos ellos.

En la Tabla 4 se muestra la distribución de evaluaciones finalizadas por ciclo formativo, ocupando el mayor porcentaje los Grados con un 73%.

Las universidades españolas han apostado, primero, por las evaluaciones de este ciclo formativo para después someter a evaluación sus programas de Máster, tendencia observada en los tres sellos de los que hasta ahora se han finalizado evaluaciones por cada una de sus Comisiones de Acreditación.

En el caso de Argentina y México, hasta el momento, todas las evaluaciones han sido de nivel de Licenciatura o Ingeniería, aunque varios representantes/as de Maestrías de estos países han contactado con la ANECA para interesarse por estas acreditaciones internacionales.

Tabla 4. Resultados de evaluaciones con evaluación final de la Comisión de Acreditación por ciclo formativo

Ciclo	Nº programas evaluación finalizada	%
Primer	273	73,19
Segundo	100	26,81
Total	373	

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se observa que el porcentaje de obtención del sello hasta el momento es muy alto (91,15%), respecto al total de evaluaciones finalizadas por las Comisiones de Acreditación. Dentro de los resultados favorables se establecen dos valoraciones: 1) obtención, por la que se concede el sello hasta seis años; 2) obtención

con prescripciones, en aquellos programas en que se tienen que subsanar, por parte de la universidad, una serie de debilidades, identificadas por los/as evaluadores/as, en un periodo máximo de tres años, con el objetivo de mantener el sello un total de seis años.

Tabla 5. Resultados finales positivos (obtención y obtención con prescripciones) versus negativos (denegación).

Concesiones	Nº universidades	%
Obtención	198	53,08
Obtención con prescripciones	142	38,07
Denegaciones	33	8,85
Total	373	

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que, al tratarse de una evaluación voluntaria, no todos los programas educativos que podrían presentarse a evaluación la solicitan. Incluso, entre junio, mes en el que las universidades realizan su solicitud provisional, hasta noviembre, en el que las confirman, una media de 30 solicitudes al año no confirma la evaluación. El motivo es haber observado, en la mayoría de los casos, entre esos meses que no cuentan con evidencias suficientes y/o adecuadas para demostrar claramente el cumplimiento de todos los criterios. De tal forma, que deciden presentarse a próximas convocatorias, con el objetivo de tener más garantía de éxito para conseguir el sello en un futuro. Como ha pasado en la convocatoria 2021 con algunas universidades españolas, mexicanas y chilenas.

Hasta el cierre de este artículo todos los resultados negativos han sido del Sello EUR-ACE®, que ocupan el 9% de las evaluaciones finalizadas de todos los sellos. Respecto del total de ingeniería representan el 11%.

Uno de los **motivos principales de denegación observados**, hasta el momento, entre los programas que no han conseguido el sello es el no haber demostrado el cumplimiento de 7 o más sub-resultados de aprendizaje establecidos por la asociación internacional de ENAEE. En los programas de Grado se establecen 22 sub-resultados y en los de Máster 28 sub-resultados, agrupados en los siguientes bloques: Conocimiento y Comprensión; Análisis en Ingeniería; Proyectos de Ingeniería; Investigación e Innovación; Aplicación Práctica de la Ingeniería; Elaboración de Juicios; Comunicación y Trabajo en Equipo y Formación Continua (ENAEE, 2015).

Respecto a los motivos por los que se han emitido **informes de evaluación con el resultado de “obtención con prescripciones”** durante el periodo analizado es necesario mencionar que cada informe puede contener entre 1 a 6 prescripciones, relativas a los sub-resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE, EQANIE y ECTN (dependiendo del sello), porque su integración no es completa en el programa educativo evaluado y/o su adquisición no es total por todos los/as estudiantes, una vez cursado el programa educativo. En estos casos la Comisión de Acreditación del Sello, que corresponda, establece un período entre dos a tres años, dependiendo el ciclo

del programa evaluado, para subsanar estas debilidades, con el objetivo de conseguir una integración y adquisición de estos sub-resultados de forma completa, tanto en el programa educativo como por los/as estudiantes que lo cursan, respectivamente.

En el sello de Informática son 29 sub-resultados a demostrar su adquisición en los programas de nivel de Grado evaluados y 34 sub-resultados en los títulos de Máster, agrupados en los siguientes bloques: Fundamentos de la Informática; Análisis; Diseño e Implantación; Contexto Económico, Jurídico, Social, Ético y Medioambiental; Práctica de la Informática; Otras Competencias y Habilidad Profesionales (EQANIE, 2016).

Respecto al sello de Química los sub-resultados que tienen que adquirir los/as egresados con este sello son 37 en los programas de Grado y 10 en los de nivel de Máster, distribuidos en los siguientes bloques: Conocimientos Específicos de Química; Competencias y Habilidades cognitivas; Competencias y Habilidades relacionadas con la Química y Competencias Generales (ECTN, 2018).

Al analizar en qué bloque de sub-resultados de todos los sellos se han emitido más prescripciones, coincide principalmente con los que cuentan con un componente práctico, que requieren de una importante dedicación por parte del estudiantado, que no ha sido demostrada en los programas educativos durante sus evaluaciones; y, por otro lado, a la necesidad de incrementar el uso de un segundo idioma en las actividades desarrolladas en dichos programas educativos.

No se observan diferencias significativas entre los programas de Grado y Máster evaluados, ni entre los programas argentinos, españoles y mexicanos en cuanto a las prescripciones emitidas por bloque de sub-resultados de aprendizaje.

Si se analizan los resultados por **ciclo por formativo** (véase Tabla 6), la distribución es similar, tanto en las evaluaciones de Grado como de Máster. El resultado "obtención" es de entorno al 53%, siendo en los Grados de un 52,75% y en los programas de Máster de un 54%. El resto de evaluaciones —en ambos casos— se distribuyen entre los resultados "obtención con prescripciones" y "denegaciones", teniendo las evaluaciones negativas los datos más bajos, un 8% en Grados y un 12% en Máster.

Tabla 6. Resultados de evaluaciones finales (Grado versus Máster)

Tipo de resultado	Obtención	%	Obtención prescripciones	%	Denegación	%	Total
Grado	144	52,75	108	39,56	21	7,69	273
Máster	54	54,00	34	34,00	12	12,00	100
Total	198	53,00	142	38,07	33	8,85	373

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 se muestra el número de universidades con cada uno de los sellos. A fecha de hoy, son ya 49 universidades las que disfrutan de los beneficios de los sellos: 45 del sello de Ingeniería, 29 de Informática y 9 de Química. 40 son españolas, 4 mexicanas y 1 argentina. Algunas de ellas ya cuentan con los tres sellos y/u otras han renovado su concesión tras transcurrir seis desde su obtención (ANECA, 2021b). Véanse los listados con los programas que han obtenido estos sellos en la página web de ANECA: <https://bit.ly/3rhDwOZ>

Tabla 7. Número de universidades con sello internacional de calidad

Sellos	Nº universidades
EUR-ACE®	45
EURO-INF	29
EURO-LABELS®	9
Total	49*

* Universidades con varios sellos.

Fuente: elaboración propia.

3.2 Las mejoras implantadas en el Programa SIC de acreditaciones internacionales en España y Latinoamérica

Desde la convocatoria 2018, todos los años se realiza una metaevaluación del Programa SIC en la que se analizan las oportunidades de mejora identificadas en cada convocatoria finalizada, sin hacer distinción si se ha detectado en una evaluación en Argentina o en España o en México, a partir de:

1. Las encuestas de satisfacción cumplimentadas por las universidades y evaluadores/as que participan en cada convocatoria, tanto en Argentina, España como en México, enviadas a ANECA tras la finalización de cada evaluación,
2. Las reuniones y correos recibidos sobre el programa SIC (11.127 en el año 2018, 13.938 en el 2019 y 13.620 en el 2020) por los evaluadores/as de diferentes países y de las universidades españolas y latinoamericanas.
3. La reflexión realizada en ANECA, cuando se preparan las autoevaluaciones de SIC, previamente a las evaluaciones de este programa por ENAEE, EQANIE, ECTN, ENQA y por [European Quality Assurance Register for Higher Education \(EQAR\)](#) cada cinco años (ENQA, 2020; EQAR, 2021).
4. El análisis y ajuste del procedimiento y criterios de evaluación SIC al incorporar nuevos sellos a dicho programa. Se ha implantado en el 2021 un nuevo sello de Enseñanzas No Presenciales e Híbridas y otro de Medicina. Todos aplicables a programas españoles y latinoamericanos.

Todas las oportunidades de mejora que se identifican cada año se presentan ante la Comisión Técnica del Programa SIC, el comité encargado de velar por el buen funcionamiento del procedimiento de evaluación de sellos, así como de la revisión de toda la documentación utilizada en él. Esta Comisión está compuesta por la directora de la División Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, la jefa del Programa SIC, adscrita a dicha División, representantes del profesorado elegidos/as por la ANECA y profesionales propuestos/as por las instituciones profesionales colaboradoras con la Agencia, todos con experiencia en procesos de calidad universitaria en España y Latinoamérica.

Se han implementado 199 oportunidades de mejora entre las convocatorias 2018-2020, de las que el 50% han sido identificadas por el equipo SIC. El 50% restante por los otros agentes implicados en este proyecto internacional: universidades, evaluadores/as y asociaciones colaboradoras.

A continuación, se destacan algunas de ellas, que afectan a las universidades, tanto españolas como latinoamericanas:

1. Una nueva estructura de presentación de las evidencias y ajustes en sus plantillas.
2. El informe de autoevaluación se ha convertido en una herramienta de información complementaria y aclaratoria a las evidencias presentadas por las universidades.
3. La presentación de evidencias se realiza de forma completamente electrónica.
4. Un documento de Preguntas Frecuentes y un Glosario que se publican en la página web de la ANECA y que se actualizan cada año, previamente a la apertura de cada convocatoria.
5. Los informes de evaluación aportan una información más detallada.
6. Un plan de ahorro para reducir costes en las tareas derivadas de las acreditaciones internacionales.
7. Una evaluación de manera completamente virtual, ante la imposibilidad de desarrollar presencialmente las visitas como habitualmente se realizaban, porque en el momento de su celebración, entre junio y octubre de 2020, no se tuviera garantía de contar con las medidas de seguridad necesarias para proteger la salud de las personas evaluadoras y representantes de las universidades durante las evaluaciones, debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Para poder implantar esta mejora, se envió a ENAEE, EQANIE y ECTN una propuesta de evaluación completamente virtual para su aprobación, avalada por un plan de contingencia redactado a partir de los resultados obtenidos en la encuesta remitida a las 160 personas evaluadoras, que estaban colaborando en el Programa SIC de ANECA en el 2020, para conocer su opinión sobre la posibilidad de una visita virtual, sobre las posibles incidencias que podrían producirse, así como las soluciones a éstas y las recomendaciones a tener en cuenta en su desarrollo. Se generó un decálogo para personas evaluadoras y universidades con el objetivo de facilitar el desarrollo de las visitas bajo la modalidad virtual, una jornada de formación específica sobre visitas virtuales para las 160 personas evaluadoras y un calendario adicional al de las reuniones informativo-técnicas, ya fijado, con las universidades españolas y latinoamericanas que participaban en la convocatoria 2020, a las que se les ofrecía un canal complementario al correo y teléfono para resolver todas las dudas relativas a esta nueva modalidad de visitas. Al cierre de este artículo ya se han realizado visitas virtuales en 24 universidades, todas ellas con una valoración positiva ante este cambio (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021e).
8. No volver a evaluar los Criterios 1 a 7 contenidos en el modelo de evaluación establecido para la obtención de cada uno de los sellos, si previamente el programa educativo ha sido evaluado por una agencia que colabora con ANECA en un periodo inferior a dos años, tras realizar una comparativa entre los criterios que debe cumplir un programa para obtener la acreditación con dicha agencia versus los siete primeros criterios del modelo de evaluación del sello de ANECA, que corresponda. El modelo de evaluación de cada sello está compuesto por nueve criterios, el Criterio 9 "soporte institucional

de la universidad al programa evaluado" y el más importante, el Criterio 8 "Resultados de aprendizaje del sello", por ser el que incluye las directrices respecto a la integración de los resultados de aprendizaje exigidos por la agencia internacional que corresponda y la adquisición de todos estos por todos/as sus estudiantes, una vez finalizado el programa evaluado (ANECA, 2021a).

3.3 Los beneficios de obtener un Sello Internacional de Calidad de ANECA

Una vez presentados los resultados obtenidos en las acreditaciones internacionales gestionadas por la ANECA entre el proyecto piloto y julio de 2021, así como sus mejoras implantadas a lo largo de este periodo, se exponen los beneficios que aportan estos sellos a los agentes implicados en ellos, a partir de un análisis de los testimonios que han llegado a la Agencia entre diciembre de 2020 y enero de 2021; tras solicitar, en ese mismo mes de diciembre a todas las universidades con sello, que enviaran a la ANECA testimonios en los que pudieran compartir los beneficios que habían experimentado desde la obtención de estos sellos.

Se contactó con 40 universidades que habían conseguido algunos de los 273 sellos⁷, de las que 23 enviaron testimonios de 114 personas: equipo directivo (47), profesorado (5), estudiantes (18), personas egresadas (22) y empleadores/as (22) (Véase Tabla 8).

En la categoría "equipo directivo" se han obtenido experiencias de rectores/as, vicerrectores/as, decanos/as, directores/as, subdirectores/as, jefes/a de estudios y coordinadores/as.

A partir de los 114 testimonios recibidos se identificaron 200 beneficios que, a continuación, se agrupan por tipo de beneficio y agente que lo ha señalado.

Tabla 8. Beneficios experimentados por los/as agentes implicados en las universidades con sello

Agente implicado/a	Beneficio experimentado	Número de veces identificado
Equipos directivos	Promover la motivación de forma colectiva (del profesorado, estudiantado y personal de administración y servicios) en la participación de acciones de mejora del programa con sello en un contexto internacional.	32
	Incrementar el nivel de calidad de los programas con sello con actualizaciones y cambios.	7
	Obtener una mayor satisfacción del personal que participa en el programa evaluado.	4
	Incrementar la demanda de estudiantes en los programas formativos con sello.	12
	Facilitar la movilidad internacional del estudiantado de los programas con sello.	8
	Proporcionar el acceso en otros programas de prestigio internacional a las personas egresadas de los programas con sello.	1

⁷ Diciembre de 2020.

Agente implicado/a	Beneficio experimentado	Número de veces identificado
Equipos directivos	Aportar a los programas formativos con sello un reconocimiento de cualificación profesional en el sector empresarial a nivel internacional.	13
	Aportar un reconocimiento mutuo entre programas con sello.	5
	Mejorar la posición de las universidades con programas formativos con sello en los rankings de instituciones de educación superior internacionales.	3
	Ofrecer confianza al sector productivo a la hora de contratar a personas egresadas de los programas con sello en cuanto a los contenidos y competencias adquiridos.	5
	Aportar mejores oportunidades de inserción laboral a las personas egresadas con sello a nivel mundial.	14
	Incorporar a los centros de los programas formativos con sello en redes internacionales de desarrollo científico y/o tecnológico y/o innovación y/o empresarial.	5
	Mejorar la visibilidad de los programas con sello en un contexto internacional.	4
Egresados/as	Obtener una valoración positiva por parte de las personas egresadas en cuanto a la preparación proporcionada según estándares comunes con validez a nivel nacional e internacional.	13
	Mejorar las oportunidades laborales de las personas egresadas con sello.	20
	Facilitar la movilidad internacional de las personas egresadas con sello.	7
	Facilitar el acceso a programas formativos de nivel superior con prestigio a las personas egresadas con sello.	3
	Ayudar a la obtención de becas de estudios a las personas egresadas con sello.	1
Estudiantes	Garantizar la elección de un programa formativo que cumple con estándares europeos e internacionales reconocidos por personas empleadoras de diferentes países.	3
	Proporcionar un aval a las personas egresadas a la hora de incorporarse al mercado laboral.	1
	Proveer la adquisición de conocimientos y competencias prácticas basados según estándares internacionales.	2
	Proporcionar motivación a los/as estudiantes durante la realización de los estudios, al concederles un sello de prestigio internacional a la finalización de sus estudios.	8

Agente implicado/a	Beneficio experimentado	Número de veces identificado
Empleadores/as	Seleccionar a estudiantes para prácticas y/o contratar a egresados/as con:	
	• Una alta cualificación a nivel internacional con contenidos y competencias prácticas basados en estándares internacionales.	8
	• Una excelente formación avalada con un proceso de evaluación internacional externo.	4
	• Una formación que promueve a la movilidad horizontal y vertical.	2
	• Una formación que aporta confianza y prestigio a la empresa que los selecciona y/o contrata.	5
	• Competencias como: la motivación, el liderazgo, la capacidad de adaptación, la de adquirir nuevos conocimientos y cumplimiento de los objetivos.	8
	• Un perfil proactivo, con capacidad de escucha activa y en la resolución de problemas.	1
	• Una capacidad de toma de decisiones a partir del análisis de los resultados.	1
Total		200

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con el objetivo de dar un paso más en promover la calidad educativa superior en Argentina, Chile, Ecuador, España y México y el reconocimiento internacional de sus egresados, implanta los sellos internacionales de calidad.

Al cierre del artículo se han realizado 622 evaluaciones de programas al año entre enero de 2014 y julio de 2017, observándose un incremento de evaluaciones a partir del 2019, pasando de 27 evaluaciones al año en el 2014 a más de 100 evaluaciones en los años 2019, 2020 y 2021, sin verse afectada esta tendencia creciente por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

De estas 622 evaluaciones, en 373 ya se ha realizado la evaluación final por las Comisiones de Acreditación de tres sellos: EURA-CE® de Ingeniería, EURO-INF de Informática y EURO-LABELS® de Química. El sello EUR-ACE® es en el que se han realizado más evaluaciones. En el 2021 se ha iniciado en ANECA la gestión de la evaluación de dos nuevos sellos, el sello ENPHI® y WFME con un proyecto piloto en cada caso, que están en proceso al cierre de este artículo.

La ANECA ha gestionado estas acreditaciones internacionales en Argentina, España y México. Chile en este momento cuenta con programas en proceso de evaluación y Ecuador ha manifestado su interés en participar en la próxima convocatoria.

El proceso de evaluación es exactamente el mismo para todos los países y esta proyección internacional aporta a los programas con sello, visibilidad y convergencia entre todos ellos.

El 73% de los programas con evaluación finalizada por las Comisiones de Acreditación de los sellos son de nivel de Grado. Las universidades han apostado, primero, por la evaluación de sus Grados, para después someter a evaluación a sus títulos de Máster.

El porcentaje de obtención de los sellos es muy alto (91,15%) respecto al total de evaluaciones finalizadas por todas las Comisiones de Acreditación. Es importante señalar que son evaluaciones voluntarias y no todos los programas educativos que podrían presentarse a evaluación, la solicitan. Incluso, algunos que realizan la solicitud provisional no la confirman cuando se abre la convocatoria, por no contar con garantías suficientes para conseguir el sello al que optarían, tras realizar una autoevaluación previa.

En todos los sellos, coincide que se han identificado, principalmente, debilidades en la demostración de la integración en los programas evaluados y su posterior adquisición por sus personas egresadas de los resultados de aprendizaje con un componente práctico, así como los que exigen el uso de un segundo idioma.

No se observan diferencias significativas entre los programas de Grado y Máster evaluados, ni entre los programas argentinos, españoles y mexicanos en cuanto a debilidades identificadas.

49 universidades ya disfrutaban de los beneficios de los sellos: 45 del sello de Ingeniería, 29 de Informática y 9 de Química. 40 son españolas, 4 mexicanas y 1 argentina. Algunas de ellas ya cuentan con los tres sellos y/u otras han renovado su concesión tras transcurrir seis desde su obtención.

Desde el 2018 se realiza una metaevaluación anual del Programa de Sellos Internacionales de Calidad de la ANECA, a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por las universidades que han participado en cada convocatoria. A partir de estas metaevaluaciones se han implantado 199 mejoras. El 50% detectadas por el equipo SIC. Entre estas mejoras destacan: una nueva estructura de presentación de las evidencias e informe de autoevaluación, la virtualización completa de las evaluaciones, etc.

Se contactó con 40 universidades que habían conseguido algunos de los 273 sellos entre enero 2014 y julio 2021, de las que 23 enviaron testimonios. Se identificaron un total de 200 beneficios señalados por miembros de equipos directivos, profesorado, estudiantes, personas egresadas y empleadores/as, entre los que destacan: promover la motivación de forma colectiva en la participación de acciones de mejora, incrementar la demanda de estudiantes a los programas formativos, aportar mejores oportunidades de inserción laboral a las personas egresadas, etc.

5. Agradecimientos:

A las universidades que han enviado testimonios a ANECA sobre los beneficios que han experimentado al conseguir algunos de los sellos internacionales de calidad gestionados por dicha Agencia. Estas universidades son: Universidad Autónoma de Nuevo León (México), Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México),

Universidad Autónoma de Yucatán (México), Universidad de Alicante (España), Universidad de Cantabria (España), Universidad de Castilla-La Mancha (España), Universidad Complutense de Madrid (España), Universidad de Córdoba (España), Universidad de La Laguna (España), Universidad de Málaga (España), Universidad Miguel Hernández de Elche (España), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Politécnica de Cartagena (España), Universidad Politécnica de Madrid (España), Universidad Politécnica de Valencia (España), Universidad Pontificia de Salamanca (España), Universidad Pública de Navarra (España), Universidad de Navarra (España), Universidad Rey Juan Carlos (España), Universidad Santiago de Compostela (España), Universidad de Valencia (España), Universidad de Valladolid (España) y Universidad de Zaragoza (España).

Asimismo, a las empresas que han enviado sus experiencias positivas con estudiantes en prácticas o personas egresadas contratadas de programas con sello. Estas empresas son: Alvinesa Natural Ingredients, Análisis Vínicos, SL., Avanttic Consultoría Tecnológica, SL., CAF, CR Asesores, ENSA, Eolion Energía, ERZIA, Fertiberia, GESINOM, Grupo Vermon, Inetum, Logos Energía, Magna Automotive, Opinator, Power Electronics, QUIMACOVA, SIMA Ingeniería, Técnicas Reunidas, S.A, Tecon Soluciones Informáticas, SL., Vestas Manufacturing y Softtek.

Bibliografía

- ANECA (2021a). *Procedimiento y criterios de evaluación de los Sellos Internacionales de Calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/34sKCHc>
- ANECA (2021b). *Listado de títulos (programas formativos) universitarios con Sellos*. Recuperado de <https://bit.ly/3ARp2bw>
- Bonilla-Calero, A.I y Serrano-García, M.A. (2021a). Cuatro universidades españolas participarán en el proyecto piloto (2021-2022) del Sello WFME de la Federación Mundial de Educación Médica gestionado por ANECA. *FEM Fundación Educación Médica*, 24 (3). Recuperado de <https://bit.ly/3448Cks>
- Bonilla-Calero, A.I y Serrano-García, M.A (2021b). Sello Internacional de Calidad ANECA en Enseñanzas No Presenciales e Híbridas (ENPHI ®), *Revista ACREDITAS por la Excelencia de Iberoamérica*, 4. Recuperado de <https://acreditas.com/>
- Bonilla-Calero, A.I y Serrano-García, M.A. (2021c). Las acreditaciones internacionales ECTN en el ámbito de la Química gestionadas por ANECA (2018-2021), *Anales de Química*, 117(2). Recuperado de <https://bit.ly/32QDOCW>
- Bonilla-Calero, A.I y Serrano-García, M.A. (2021d) Experiencias internacionales en la evaluación de programas de Informática centrada en el currículum y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio de caso: Argentina, España y México, *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(2). Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/3561>
- Bonilla-Calero, A.I y Serrano-García, M.A. (2021e). Auditorías virtuales en el Programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) de ANECA en tiempos de pandemia, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/29092>
- Bonilla-Calero, A.I., Morales-González, E. y Serrano-García, M.A. (2021). Las acreditaciones internacionales de los programas de ingeniería en tiempos de pandemia: perspectiva

- comparada entre España y México, *Revista Española de Educación Comparada* (en prensa). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC>
- Bonilla-Calero, A.I., Carabantes-Alarcón, D. y Sastre-Castillo, M.A. (2000). La acreditación internacional en educación médica a través de la WFME, *Educación Médica*, 21(4). Recuperado de <https://bit.ly/3lUdx64>
- Bonilla-Calero, A.I., Carabantes-Alarcón, D. y Sastre-Castillo, M.A. (2019). La acreditación internacional de química por ANECA-RESQ, *Anales de Química*, 115(3). Recuperado de <https://bit.ly/3HnVwgc>
- Bonilla-Calero, A.I., Morales-González, E. y Sastre-Castillo, M.A. (2018). El ordenamiento jurídico europeo en el espacio de educación superior: cooperación internacional y los modelos de acreditación, *Reencuentro: Análisis problemas universitarios*, 25(28).
- ECTN (2018). *Chemistry Eurobachelor® and EuroMaster® Guidelines*. Recuperado de <http://www.ectn-lc.eu/page7.html>
- ENAAE (2015). *EUR-ACE® Framework Standards and Guidelines*. Recuperado de <https://bit.ly/32RDeVD>
- ENQA (2020) *ESG 2015–2018 ENQA Agency Reports: Thematic Analysis*. Recuperado de <https://bit.ly/3uq4jux>
- EQANIE (2016). *Euro-Inf Framework Standards and Accreditation Criteria*. Recuperado de <https://eqanie.eu/quality-label/>
- EQAR (2021). *Application and Eligibility*. Recuperado de <https://bit.ly/3HlZA0d>
- García-Martín, A. y Escudero de la Cañina, R. (2021). *Diseño de títulos y elaboración de guías docentes en el marco de sellos internacionales de calidad*. Recuperado de <https://repositorio.upct.es/handle/10317/10201>
- Hamid Betancur, N. E. y Torres-Madronero, M. C. (2015). Acreditación de programas en ingeniería en la región: análisis comparativo. *Revista Educación En Ingeniería*, 10(19), 80-89. <https://doi.org/10.26507/rei.v10n19.522>
- Lucas, S., Coca, M., García, M., Cartón, Á., Urueña, M. Á., Plaza, P., ... & Deive, F. J. (2021). Actividades docentes y herramientas de evaluación en la asignatura Introducción a la Ingeniería Química para cumplir con los requisitos de acreditación EUR-ACE®. *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria CINDU 2021*. Universidad de Vigo. 14 al 17 de junio de 2021.
- Peláez, L. E., Trefftz, H. y Delgado-González, I. A. (2020). Acreditación Internacional de Carreras de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(29), 28-33. <https://doi.org/10.26507/rei.v15n29.1044>
- WFME (2020). *WFME Global Standards for Quality Improvement: Basic Medical Education*. Recuperado de <https://wfme.org/standards/bme/>

Cómo citar en APA:

Bonilla-Calero, A. I. y Serrano-García, M. Á. (2022). Los beneficios de obtener sellos internacionales de calidad para enseñanzas universitarias argentinas, chilenas, ecuatorianas, españolas y mexicanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 49-66. <https://doi.org/10.35362/rie8814743>

Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior

Rosa Mayelin Guerra Bretaña ¹ 

Delia Alina Acosta Chávez ² 

Nuria Dávila Fernández ³ 

Natalia Correa Hincapié ⁴ 

María Beatriz Valencia Bonilla ⁵ 

¹ Universidad de La Habana (UH), Cuba; ² Universidad Técnica Manabí (UTM), Ecuador; ³ Centro de Gestión y Desarrollo de la Calidad (CGDC), Cuba; ⁴ Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Colombia; ⁵ Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia

Resumen. Los modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior permiten acreditar las instituciones. También, se han implementado sistemas para la gestión de la calidad ISO 9001 y en 2018 aparece la ISO 21001, con requisitos de gestión específicos para organizaciones educativas. El objetivo de este artículo es analizar cómo se relacionan estos diferentes modelos. El estudio se fundamenta en los puntos de contacto y diferencias entre los tres modelos, basado en el análisis de las normas y de los sistemas para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, en Colombia, Cuba y Ecuador. Se observa que la implementación de un sistema de gestión contribuye al logro de los objetivos institucionales y la satisfacción de las partes interesadas, asimismo, en él deben incorporarse los requisitos establecidos en los modelos de acreditación en la educación superior. Además, se evidencia la complementariedad de la certificación y la acreditación de la calidad y las sinergias que pueden originarse a partir de la implementación conjunta de los modelos de aseguramiento externo y gestión interna de la calidad en la educación superior. De esta forma las organizaciones pueden estar mejor preparadas para enfrentar situaciones de riesgo, como la originada por la pandemia y contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: acreditación; calidad; certificación; educación superior; pandemia.

Certificação de sistemas de gestão e acreditação da qualidade no ensino superior

Resumo. Os modelos de garantia da qualidade no ensino superior permitem acreditar as instituições. Além disso, foram implementados os sistemas de gestão da qualidade ISO 9001 e, em 2018, surge a ISO 21001, com requisitos de gestão específicos para organizações educacionais. O objetivo deste artigo é analisar como se relacionam esses diferentes modelos. O estudo fundamenta-se nos pontos de contato e nas diferenças entre os três modelos, com base na análise das normas e dos sistemas de garantia de qualidade da Educação Superior na Colômbia, Cuba e Equador. Observa-se que a implantação de um sistema de gestão contribui para alcançar os objetivos institucionais e a satisfação das partes interessadas, da mesma forma que nele devem ser incorporados os requisitos estabelecidos nos modelos de acreditação no ensino superior. Além disso, evidencia-se a complementaridade da certificação e acreditação da qualidade e as sinergias que podem advir da implementação conjunta dos modelos de garantia externa e gestão interna da qualidade no ensino superior. Dessa forma, as organizações podem estar melhor preparadas para enfrentar situações de risco, como a provocada pela pandemia, e contribuir para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: acreditação; qualidade; certificação; educação superior; pandemia.

Management systems certification and accreditation of quality in higher education

Abstract. Quality assurance models in higher education allow institutions to be accredited. Also, ISO 9001 quality management systems have been implemented and in 2018 ISO 21001 appears, with specific management requirements for educational organizations. The objective of this article is to analyze how these different models are related. The study is based on the points of contact and differences between the three models, based on the analysis of standards and systems for quality assurance of Higher Education, in Colombia, Cuba and Ecuador. It is observed that the implementation of a management system contributes to the achievement of the institutional objectives and the satisfaction of the interested parties, likewise, it must incorporate the requirements established in the accreditation models in higher education. In addition, the complementarity of quality certification and accreditation and the synergies that may arise from the joint implementation of the external assurance and internal quality management models in higher education is evidenced. In this way, organizations can be better prepared to face risk situations, such as that caused by the pandemic and contribute to the fulfillment of the Sustainable Development Goals.

Keywords: accreditation; quality; certification; higher education; pandemic.

1. Introducción

La Agenda 2030, adoptada de manera unánime en las Naciones Unidas (2015), estableció los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con los cuales se adopta un conjunto de propósitos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) No. 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. A partir de este compromiso, las instituciones de educación superior (IES) han tomado este objetivo como marco propicio para trazar sus estrategias (UNESCO-IESALC, 2020). Se parte de reconocer que, la calidad en la educación superior se logra desde el interior de las instituciones, gestionando sus procesos y con un enfoque a la satisfacción de las crecientes necesidades de los estudiantes y otros beneficiarios, sobre la base de la excelencia académica, la equidad y la pertinencia social de los programas. Además, el reconocimiento externo de la calidad de una IES se alcanza por la certificación de sus sistemas de gestión de la calidad o mediante la acreditación otorgada por el ente nacional encargado de asegurar la calidad de la educación superior.

Los modelos sectoriales, para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, permiten acreditar las instituciones y los programas educativos. Además, existen requisitos mínimos para la autorización de estos. Por otra parte, muchas IES han implementado la norma de la Organización Internacional de Normalización (ISO), o sus adopciones nacionales, ISO 9001 (Organización Internacional de Normalización, 2015b) para la gestión de la calidad. Además, en el 2018 fue aprobada por la ISO una nueva norma ISO 21001 (ISO, 2018) que, por primera vez, establece requisitos específicos de los sistemas de gestión para las organizaciones educativas (SGOE). Estos requisitos han sido establecidos mediante el consenso de los organismos nacionales de normalización y otras partes interesadas, y buscan contribuir a “una educación de calidad y la promoción de una formación para la construcción de sociedades más humanas, equitativas y sostenibles” (Icontec, 2021b, p. 1).

El pensamiento basado en riesgos, que constituye la base de las normas de sistemas de gestión, ha contribuido a que las organizaciones que los han implementado se encuentren más preparadas para enfrentar los desafíos originados por la pandemia de la COVID-19 en los dos últimos años (Rodríguez-Rojas, 2021).

Al existir diferentes modelos que permiten evidenciar la calidad en la educación superior, es necesario preguntarse ¿Cómo estos se relacionan entre sí? ¿A qué modelo deberían responder las IES? El objetivo de este trabajo es analizar cómo se relacionan los modelos sectoriales de acreditación de la calidad, con los esquemas de certificación de sistemas de gestión, basados en las normas internacionales adoptadas en los países. Este análisis contribuye a la toma de decisiones por parte de los directivos de las IES respecto a qué modelos adoptar, a partir de sus ventajas y dificultades. Además, se esclarecen los puntos de contacto y las diferencias existentes entre ellos, sobre la base del análisis de las normas aplicables y de los sistemas para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, existentes en Colombia, Cuba y Ecuador, así como el análisis documental de las experiencias publicadas sobre el tema de estudio.

2. El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

En los países de Latinoamérica y el Caribe se han desarrollado procesos de evaluación y acreditación en la Educación Superior, y se ha consolidado la cooperación internacional en este campo mediante el establecimiento de proyectos, como la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), creada en 2003. Esta red está integrada por una treintena de agencias acreditadoras públicas o privadas, con presencia en 20 países de América Latina, el Caribe y Europa, y siete organismos regionales e internacionales. Así mismo, varios de los entes encargados de los procesos de acreditación en Educación Superior de América Latina pertenecen a la Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior - INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*), la cual es una asociación mundial de más de 300 organizaciones activas en la teoría y práctica del aseguramiento de la calidad en la educación superior.

En Cuba, los sistemas de evaluación externa de la calidad de las IES se han desarrollado por más de 20 años (Noda, 2017). Desde su creación en 1976, el Ministerio de Educación Superior (MES) realizó acciones de control y evaluación sobre las IES, por su carácter rector de este nivel de formación y porque todas las Universidades, al ser públicas, se subordinan a él. En el año 2000 se crea el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) y se funda la Junta de Acreditación Nacional (JAN), iniciándose sus trabajos con el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) de Programas de Maestría. En el año 2003 se incorporó el SEA de carreras universitarias, complementándose posteriormente con el de Programas de Doctorado y el Sistema de Evaluación Institucional (SEI). En el 2015 se completó el Sistema con el SEA de Especialidades de Posgrado.

En 2018 el SUPRA fue sustituido por el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), como único sistema autorizado para acreditar los programas e instituciones de la educación superior, integrado por los cinco Subsistemas ya mencionados (MES, 2018). El SEAES es un sistema integral para el aseguramiento y la mejora continua de la calidad en las IES, que se sustenta en la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación. En todos los casos la evaluación externa se realiza a los programas o IES que poseen la condición de autorizados, otorgada por las instancias correspondientes en el país.

Para cada subsistema se cuenta con un Patrón de Calidad y una Guía de Evaluación (con variables, criterios e indicadores). Además, se han establecidos Comités Técnicos Evaluadores nacionales para cada tipo de evaluación. La JAN ha establecido las siguientes categorías superiores de acreditación: Calificado, Certificado y Excelencia.

Para la evaluación de las IES cubanas las variables son:

1. Contexto institucional y pertinencia integral.
2. Recursos humanos.
3. Formación de pregrado.
4. Formación de investigación y postgrado.
5. Infraestructura.
6. Impacto social.

Para solicitar a la Secretaría Ejecutiva de la JAN una evaluación, las IES deben haber realizado al menos dos procesos de autoevaluación y contar como mínimo con el 60% de las carreras universitarias y el 60% de los programas de posgrado académico acreditables con categoría superior de acreditación de la calidad.

En Colombia, la Ley 30 de 1992, en su Artículo 53, crea el Sistema Nacional de Acreditación, con el objetivo de garantizar a la sociedad que las IES cumplan altos estándares de calidad (Congreso de Colombia, 1992). Además, en su Artículo 54 establece que el Sistema Nacional de Acreditación cuenta con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y depende del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual define su reglamento, funciones e integración. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) regula el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Superior y lo define como:

[...] el conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, auto regulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. (MEN, 2019, p. 4-5)

El SAC incluye tres componentes: la evaluación, la información y el fomento (MEN, 2020). Participan en él un conjunto de instituciones, lo que le confiere un carácter supra Ministerial. Entre ellas, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) tiene como principal función promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior y coordinar los procesos de acreditación. Tanto la acreditación institucional, como la de programas académicos, son otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la recomendación emanada del CNA.

A través de sus dos niveles, el registro calificado y la acreditación en alta calidad de programas e instituciones, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior genera confianza en la calidad alcanzada. Si bien el primer nivel es obligatorio, para permitir el funcionamiento de los programas e instituciones, el segundo nivel, la acreditación en alta calidad, es voluntario. La acreditación en alta calidad es un acto voluntario. La vigencia de la acreditación en alta calidad puede ser de seis, ocho o diez años, en dependencia del "grado de consolidación, sostenibilidad e impacto de la Institución o el Programa académico, el grado de madurez de los procesos y la manera en la que la Institución asume los resultados o logros en función del mejoramiento continuo" (Correa et al. 2021, p. 136).

El Acuerdo 02 de 2020 (MEN, 2020), por el cual se actualizó el Modelo de Acreditación en Alta Calidad, establece los lineamientos para los procesos de autoevaluación para las IES y los programas académicos. Este Modelo va más allá de la gestión y sus resultados y se evalúan los impactos y logros que alcanzan las instituciones. Los lineamientos del Modelo están compuestos por factores, características y aspectos a evaluar. Los factores se refieren a los procesos, productos e impactos resultantes del cumplimiento de los objetivos de la IES o del programa académico. Mediante las

características se materializan los factores y reflejan la calidad de los procesos. Con los aspectos detallados a evaluar se mide el desempeño de la característica y se observan las tendencias en el comportamiento de esta.

Los factores a evaluar para la acreditación institucional en Colombia son:

1. Identidad institucional.
2. Gobierno institucional y transparencia.
3. Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional.
4. Mejoramiento continuo y autorregulación.
5. Estructura y procesos académicos.
6. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación
7. Impacto social.
8. Visibilidad nacional e internacional.
9. Bienestar institucional.
10. Comunidad de profesores.
11. Comunidad de estudiantes.
12. Comunidad de egresados.

El reconocimiento de la alta calidad de las IES en Colombia supone que se ha logrado:

Desarrollo y apropiación de una sólida cultura de autoevaluación y autorregulación orientada al mejoramiento continuo, soportada en un sistema interno de aseguramiento de la calidad que permita evidenciar los logros y el desarrollo permanente de labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión. (MEN, 2020, p. 28)

En Colombia, para la acreditación de programas e instituciones, se debe cumplir con el siguiente proceso:

- a) Apreciación de condiciones iniciales
- b) Autoevaluación
- c) Evaluación externa por pares académicos
- d) Evaluación integral
- e) Expedición del acto administrativo que concede la acreditación o formula recomendaciones a la institución

Una vez realizado el proceso, en el cual se define la favorabilidad, o no, por parte del CNA para la acreditación institucional, la misma es otorgada o se procede con la generación de recomendaciones para que la institución pueda realizar su proceso de mejoramiento.

Según información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), de octubre de 2021, en Colombia hay trecientas diecisiete instituciones de educación superior y 61 seccionales que hacen parte de algunas de estas sedes principales. Con acreditación en alta calidad se cuenta con cuarenta y tres sedes principales y diecisiete seccionales. De esta forma se cuenta con el 13.5% de las instituciones principales acreditadas por el CNA y con el 27.9% de seccionales del total de instituciones de educación superior en el país. Se encuentra además que el 30% cuentan con una acreditación a cuatro años, el 11.67% a 5 años, el 31.67% a seis años, el 18.33% a 8 años y el 8.33% a 10 años.

En Ecuador, el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, también incluye los procesos de autorización y la acreditación de la calidad. Las IES deben mejorar continuamente la calidad de sus procesos y resultados, cumpliendo con la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior - LOR LOES- (Asamblea Nacional de Ecuador, 2018), y otra normativa a ella vinculada, como la establecida por el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se establece en Ecuador como el “marco en el que se articulan diversos procesos para que las instituciones que son parte del Sistema de Educación Superior trabajen articuladamente por la mejora continua de la calidad de la educación superior” (CACES, 2018, p. 11). En la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación, bajo el mandato del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). En esta etapa el proceso de acreditación era voluntario, por lo que un porcentaje muy reducido de universidades, escuelas politécnicas e institutos tecnológicos superiores se había sometido a este proceso para el año 2008 (Orozco et al., 2020). Ante esta situación, en julio de 2008 la Asamblea Nacional Constituyente comanda al CONEA realizar un informe sobre el nivel de las IES del país, clasificándolas en cinco niveles del “A”, como la máxima calidad, al “E”, como nivel de calidad no aceptable. Como resultado, 11 IES fueron calificadas en la categoría A, nueve en la B, 13 en la C, nueve en D y 26 en la E, de estas últimas 14 fueran cerradas en el año 2012.

Con la creación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), se realizó un nuevo proceso obligatorio de evaluación de las 54 universidades y escuelas politécnicas existentes en el 2013, en el que fueron categorizadas en cuatro niveles: 9 % en la categoría A, 31 % en la B, 44 % en la C y 15 % en la D. El hecho de que el 59 % de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas se encontraban en las dos categorías de calidad inferiores indicaba que debía darse continuidad a los procesos de evaluación de estas instituciones, por lo que en septiembre de 2015 el CEAACES publicó una nueva “Propuesta de adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de la Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al proceso de re-categorización de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015” (CEAACES, 2015a).

Entre 2015 y 2017 se realizó una nueva evaluación obligatoria de las ocho universidades y escuelas politécnicas ubicadas en la categoría D y la recategorización voluntaria de 12, evaluadas en las categorías B y C. Como resultado, para el 2018 se contaba con 55 universidades y escuelas politécnicas acreditadas, ocho de ellas en la Categoría A, 28 en la B y 19 en la C. En ese momento, se lanzó un nuevo proceso evaluativo de la mano del recién creado Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad, el cual que tiene como principales actores al Consejo de Educación Superior (CES), al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y a las propias instituciones de educación superior. Se reconoce entonces que las universidades y escuelas politécnicas son las encargadas de gestionar la calidad educativa, a partir de la autoevaluación permanente del cumplimiento de sus

planes estratégicos de desarrollo institucional (PEDI), los planes operativos anuales (POA) y de los estándares de acreditación establecidos en el Modelo de evaluación externa (CACES, 2019).

El último proceso de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador tuvo lugar en el último trimestre del año 2019. A diferencia de los modelos anteriores, en esta evaluación el objetivo fue la acreditación de las IES, no su categorización. En este proceso se evaluaron 55 universidades y escuelas politécnicas, 22 sedes y extensiones universitarias. Los Comités de Evaluación Externa estuvieron integrados por al menos dos pares nacionales, un par internacional y un técnico del CACES acompañó a cada Comité evaluador.

En el Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas de Ecuador se incluyen 20 estándares repartidos en cuatro ejes:

- Función sustantiva Docencia (Profesorado y estudiantado) - siete estándares.
- Función sustantiva Investigación - cuatro estándares.
- Función sustantiva Vinculación con la Sociedad - tres estándares.
- Condiciones institucionales - seis estándares.

Para las tres funciones sustantivas los estándares abarcan tres dimensiones: Planificación, Ejecución y Resultados.

Como resultado de este proceso 52 instituciones de educación superior fueron acreditadas, ya que alcanzaron los parámetros de cumplimiento establecidos en el modelo de evaluación. Las tres instituciones que no alcanzaron la acreditación presentaron un plan de mejoramiento, que contará con el acompañamiento del CACES por un período de hasta dos años.

Los esfuerzos por elevar la calidad de la educación superior en Ecuador también incidieron en los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) los que fueron evaluados en el 2014 (CEAACES, 2015b). Los resultados de la evaluación indicaron que los 2019 IST como media solo lograron el 40 % del puntaje máximo establecido en los parámetros de la evaluación. Una nueva evaluación se realizó en el 2020, a partir de un modelo específico acorde a las características de estas instituciones (CACES, 2020), las cuales pasaron por un proceso de unificación y fortalecimiento de su gestión, para convertirse en universidades tecnológicas.

Según la Organización Internacional de Normalización, el aseguramiento de la calidad es la parte de la gestión de la calidad orientada a proporcionar confianza en que se cumplirán los requisitos de la calidad (ISO, 2015a). Por tanto, los modelos sectoriales de evaluación y acreditación de la calidad en la Educación Superior se ajustan a esta definición, al proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de las instituciones objeto de evaluación, fomentar una cultura de la calidad universitaria y el enfoque a la mejora continua (MES, 2018); promover “la búsqueda del cambio cualitativo de las instituciones de educación superior, basada en una permanente autorreflexión del conjunto de las comunidades educativas, orientada al mejoramiento continuo de sus tres funciones sustantivas...” (CACES, 2018, p. 32); y garantizar a la sociedad que los programas académicos y las instituciones de educación superior acreditados ofrecen el servicio público de educación con altos niveles de calidad (MEN, 2020).

Para garantizar la calidad, se requiere que la acreditación vaya más allá del cumplimiento de indicadores, objetivos y metas, y que sea un instrumento que permita “obtener información confiable que conduzca a la toma de decisiones que conlleven a mejorar la calidad educativa de las IES” (Martínez et al., 2017, p. 85).

3. La certificación de sistemas de gestión en las IES

La certificación es una de las actividades de evaluación de la conformidad establecidas por la ISO. Como concepto más general, la evaluación de la conformidad es una demostración de que se cumplen los requisitos especificados, definidos como necesidades o expectativas establecidas en documentos normativos. Incluye actividades tales como: la inspección, la validación, la verificación, la certificación y la acreditación. Estas dos últimas actividades son las de mayor interés para este trabajo.

Según la definición de la ISO (2020), la certificación es la emisión de una declaración de tercera parte (atestación), relativa a un objeto de evaluación de la conformidad, basada en una decisión de que se ha demostrado el cumplimiento de los requisitos especificados en un documento normativo. El análisis que se realiza en este trabajo, se circunscribe a la certificación de un sistema de gestión de la calidad, por la norma ISO 9001:2015, o un sistema de gestión para organizaciones educativas, según ISO 21001:2018.

La acreditación, por su parte, es la atestación de tercera parte relativa a un organismo de evaluación de la conformidad, que manifiesta la demostración formal de su competencia, su imparcialidad y su operación coherente al llevar a cabo actividades específicas de evaluación de la conformidad (ISO, 2020). Como puede observarse, el concepto de acreditación en los modelos sectoriales empleados en la Educación Superior difiere sustancialmente del establecido en el esquema de la ISO. Las certificaciones de los sistemas de gestión son otorgadas por las entidades autorizadas y de preferencia acreditadas por los organismos nacionales correspondientes.

En Cuba la Oficina Nacional de Normalización es la entidad designada oficialmente en el país como Órgano Nacional de Certificación (Sosa y Llerandi, 2019). A través de su Dirección de Certificación realiza esta actividad respecto a los sistemas normalizados de gestión con alcance nacional y multisectorial, para lo cual asume las prácticas y cumple los requisitos internacionalmente aprobados para los organismos que realizan auditoría y certificación de sistemas de gestión, según la norma ISO/IEC 17021-1:2015 (ISO, 2015c).

El Órgano Nacional de Certificación de Cuba está acreditado por el Instituto Nacional de Normalización de Chile y aplica un conjunto de principios, comunes para los organismos de certificación, que inspiran confianza, orientan y facilitan la toma de decisiones ante situaciones imprevistas. Estos principios están relacionados con:

- La imparcialidad y las prácticas para su cumplimiento.
- La competencia de las personas que participan en los esquemas de certificación.
- Las responsabilidades, deberes y la autoridad de la dirección, del personal de certificación y de los Comités involucrados.
- La transparencia.
- La confidencialidad de las decisiones.

- La receptividad y respuesta oportuna a las quejas.
- El enfoque basado en los riesgos asociados a los servicios de evaluación de la conformidad en función de garantizar que estos se realicen de manera competente, y de forma tal que se asegure la coherencia y la imparcialidad.

En Colombia, la máxima entidad de certificación acreditada en el país es el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación - ICONTEC. Sin embargo, las certificaciones ISO pueden ser otorgadas por otras entidades que hayan sido aprobadas por la Superintendencia de Industria y Comercio (Gestión Colombia, 2014), entre estas entidades están: SGS Colombia S.A., BVQI Colombia Ltda., *International Certification and Training S.A.* (IC & T), *Cotecna Certificadora Services Ltda.*, la Corporación Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico y QLCT, organismo certificador de sistemas de gestión radicado en la Universidad Tecnológica de Pereira, acreditado por el Organismo Nacional de Acreditación de Colombia (ONAC).

ICONTEC es miembro de IQNet, la Red Mundial de los principales Organismos de Certificación, por lo que la institución que recibe una certificación ICONTEC recibe también el certificado IQNet, con lo que adquiere un carácter global, al estar respaldado por los miembros de esta red. ICONTEC está acreditado por el ONAC para la certificación de sistemas de gestión de la Calidad ISO 9001, no así para la certificación por la norma ISO 21001, que comenzó en fecha reciente (ICONTEC, 2021a).

Otro tipo de certificación que se otorga en el sector educativo colombiano es el relacionado con el Sistema Nacional de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Este tipo de oferta educativa puede jugar un importante papel en el proceso de transformación productiva del país (MEN, 2017). La certificación de calidad de la formación para el trabajo es el acto mediante el cual un organismo de tercera parte verifica y avala el cumplimiento de las normas técnicas de calidad por parte de las instituciones y los programas. Las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano pueden certificarse con la Norma Técnica Colombiana NTC 5555 y sus programas con las normas NTC 5580, NTC 5581, NTC 5663, NTC 5664, NTC 5665, NTC 5666, según les corresponda (MEN, 2021).

En Ecuador los organismos de certificación de Sistemas de Gestión de Calidad, acreditados por el Servicio de Acreditación Ecuatoriano (SAE), son: Bureau Veritas Ecuador S.A.; AENOR Ecuador; S.G.S Ecuador S.A.; Icontec International S.A.; Calidad Internacional de Certificaciones C.I.C; COTECNA Certificadora Services Limitada; CERGESTCAL América Certification Group S.A. (SAE, 2021). La acreditación otorgada por SAE otorga confianza en las certificaciones por la norma ISO 9001, al avalar la competencia técnica de estos organismos de certificación para que auditen y certifiquen los sistemas de calidad de los interesados.

La certificación de los sistemas de gestión es un acto netamente voluntario. Para ello, la IES realiza la solicitud a un organismo de certificación, el cual procede a una auditoría externa y la emisión de una certificación de tercera parte, si se evidencia la conformidad con los requisitos de la norma en cuestión. Durante la implementación, mantenimiento y mejora del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), la institución debe haber realizado varias auditorías internas, en las que se genera información acerca de si el SGC:

- a) es conforme con los requisitos propios de la organización y los de la norma de referencia;
- b) se implementa y mantiene eficazmente.

Además, se requiere haber realizado al menos una revisión por la dirección para asegurarse de la conveniencia, adecuación, eficacia y alineación continuas del SGC con la dirección estratégica de la institución (ISO, 2015b).

Por su parte, la norma ISO 21001, Organizaciones educativas — Sistemas de gestión para organizaciones educativas — Requisitos con orientación para su uso (ISO, 2018), está orientada al sector educativo en cualquiera de sus niveles y modalidades, y puede ser aplicada a cualquier organización que utilice un programa curricular para apoyar el desarrollo de la competencia mediante la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Así mismo, la norma puede ser implementada en organizaciones pertenecientes a otras mayores cuyo negocio principal no sea la educación. Esta es la primera norma internacional específica para el sector educación, la cual proporciona una herramienta de gestión común para organizaciones que proveen productos y servicios educativos capaces de cumplir con los requisitos de los estudiantes y otros beneficiarios.

La propia norma ISO 21001 menciona los beneficios potenciales de la implantación de sistemas de gestión para organizaciones educativas (SGOE), entre ellos (ISO, 2018):

- a) mejor alineación de objetivos y actividades con la política, misión y visión);
- b) mayor responsabilidad social al proporcionar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos;
- c) aprendizaje más personalizado y una respuesta eficaz para todos los estudiantes y, en particular, para los estudiantes con necesidades especiales de educación, estudiantes a distancia y oportunidades de formación continua;
- d) procesos y herramientas de evaluación coherentes para demostrar e incrementar la eficacia y la eficiencia;
- e) mayor credibilidad de la organización;
- f) un medio que permite a las organizaciones educativas demostrar su compromiso con prácticas de gestión educativa eficaces;
- g) una cultura para la mejora organizativa;
- h) armonización de las normas regionales, nacionales, abiertas, particulares y de otro tipo de normas dentro de un marco de referencia internacional;
- i) mayor participación de las partes interesadas;
- j) estimulación de la excelencia y la innovación.

La norma ISO 21001:2018 cumple con la estructura de alto nivel establecida por las Directivas de ISO para todas sus normas de sistemas de gestión. Esto facilita que las organizaciones educativas que ya tienen implementado un SGC ISO 9001:2015 transiten fácilmente al SGOE. De hecho, ya existen algunas publicaciones con experiencias de este tipo (Anh et al., 2021; Guerra et al., 2020; Nhon, 2020; Quimi, 2019; Rivera y Tupac-Yupanqui, 2019).

4. Relaciones entre los procesos de acreditación y certificación de la calidad en la educación superior

Como se ha mostrado, los procesos sectoriales de acreditación en la educación superior y la certificación por los esquemas ISO de evaluación de la conformidad con las normas de sistemas de gestión tienen características y requisitos diferentes. Se reconoce que la acreditación externa, si bien involucra al personal de las instituciones en una autoevaluación previa, no puede por sí sola mejorar la calidad en las IES, ya que esto solo puede realizarse desde el interior de las propias instituciones, aplicando los principios reconocidos y los paradigmas contemporáneos de gestión de la calidad (Guerra y Meizoso, 2019; Jaya y Guerra, 2017).

Además, la acreditación es un proceso que se realiza en un intervalo de 6 a 10 años, por lo que es necesario una gestión interna sistémica y sistemática que garantice la sostenibilidad de la calidad alcanzada y esto lo aportan los sistemas normalizados de gestión. “El enfoque sistémico que propone el modelo de gestión de la calidad ... recalca la interdependencia de los factores y las interacciones entre los procesos como aspecto crucial para la gestión, así como el seguimiento constante para buscar la mejora continua” (Pedraza, 2010, p. 28).

A partir de reconocer la necesidad de relacionar los requisitos académicos y los genéricos de gestión de la calidad, ICONTEC cuenta con un servicio de Evaluación por un Modelo de Gestión para el Sector Educación con el cual se pretende facilitar la realización de la autoevaluación institucional, ya que el instrumento tuvo como elementos de entrada los aspectos que se abordan por el Ministerio de Educación Nacional (ICONTEC, 2021c). Además, proporciona una vía de mejoramiento de los procesos misionales, directivos y de apoyo que participan en el cumplimiento de los lineamientos de la calidad educativa. De la revisión de la información publicada por las IES colombianas, se determinó que más del 60 % de las que están acreditadas en alta calidad también cuentan con la certificación ISO 9001:2015. Sin embargo, para octubre de 2021, ninguna de las IES acreditadas está certificada por la ISO 21001:2018.

Para optimizar los procesos de calidad, se ha identificado la articulación existente entre el SGC ISO 9001, el SGOE ISO 21001 y los modelos sectoriales de acreditación de la calidad. Esto permite evitar la duplicidad de esfuerzos e información, todo ello a partir de un enfoque a procesos, la mejora continua y la alineación estratégica de los diferentes modelos, para satisfacer las necesidades y expectativas de todas las partes interesadas (Castro et al., 2014; García y Gómez; Guerra et al., 2020; López, 2019; Nhon, 2020; Pedraza, 2010; Quimi, 2019; Quintero, 2012; Rivera y Tupac-Yupanqui, 2019; Trujillo-Suárez y Pedraza-Nájar, 2019).

Para fundamentar el análisis que se realiza, se presenta una tabla resumen de los elementos incluidos en los modelos de acreditación de Cuba, Colombia y Ecuador y cómo estos se pueden relacionar con los requisitos de las normas ISO 9001 e ISO 21001 (Tabla 1). La numeración referida en las columnas guarda relación con los numerales propios de cada documento de modelo de acreditación establecido por cada país. El modelo de acreditación en Cuba se establece por seis variables, el de Ecuador por veinte estándares y el de Colombia por 12 Factores. Estos, se comparan con los numerales establecidos en la norma ISO 21001. De esta forma, se reconoce que existe coherencia y complementariedad entre el enfoque sistémico de las normas y

la acreditación institucional en la educación superior, que fortalece la calidad educativa y la hace sostenible, a través de la autorregulación institucional y el aporte sistémico del enfoque a procesos (Bahamón, 2008; Pedraza, 2010).

Tabla 1. Relación entre los elementos para la acreditación y los requisitos de las normas de gestión

Patrón de calidad JAN, Cuba	Modelo Evaluación, CACES, Ecuador	Lineamientos CNA, Colombia	Normas ISO
Variable 1. Contexto institucional y pertinencia integral	Estándar 15: Planificación estratégica y operativa Estándar 18: Gestión interna de la calidad Además, los estándares de la dimensión Planificación para las tres funciones sustantivas	Factor 1. Identidad Institucional	4. Contexto de la organización 4.1 Comprensión de la organización y de su contexto 4.2 Comprensión de las necesidades y expectativas de las partes interesadas 4.3 Determinación del alcance del sistema de gestión para organizaciones educativas 4.4 Sistema de gestión (para organizaciones educativas)
		Factor 2. Gobierno institucional y transparencia.	5. Liderazgo 5.1 Liderazgo y compromiso 5.2 Política 5.3 Roles, responsabilidades y autoridades en la organización
		Factor 3. Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional	6. Planificación 6.1 Acciones para abordar riesgos y oportunidades 6.2 Objetivos de la organización educativa y planificación para lograrlos 6.3 Planificación de los cambios 7. Apoyo 7.4 Comunicación 7.5 Información documentada 8. Operación 8.1 Planificación y control operacional 8.2 Requisitos para los productos y servicios (educativos) 8.4 Control de los procesos, productos y servicios suministrados externamente.

Patrón de calidad JAN, Cuba	Modelo Evaluación, CACES, Ecuador	Lineamientos CNA, Colombia	Normas ISO
Variable 2. Recursos humanos	Estándar 1: Planificación de los procesos del profesorado Estándar 2: Ejecución de procesos del profesorado Estándar 3 (A y B): Titularidad del profesorado Estándar 4 (Ay B): Formación del profesorado	Factor 10. Comunidad de profesores.	7. Apoyo 7.1.2 Personas 7.2 Competencia; 7.3 Toma de conciencia
Variable 3. Formación de pregrado	Estándar 1: Planificación de los procesos del profesorado Estándar 5: Planificación de los procesos del estudiantado Estándar 6: Ejecución de los procesos del estudiantado Estándar 7: Titulación del estudiantado (Modelo educativo y Gestión académica) Estándar 5: Planificación de los procesos del estudiantado Estándar 6: Ejecución de los procesos del estudiantado Estándar 7: Titulación del estudiantado Estándar 19: Bienestar estudiantil Estándar 20: Igualdad de oportunidades	Factor 5. Estructura y procesos académicos. Factor 11. Comunidad de estudiantes. Factor 9. Bienestar institucional.	8. Operación 8.3 Diseño y desarrollo de los productos y servicios educativos; 8.5 Producción y provisión del servicio educativo; 8.6 Liberación de los productos y servicios educativos; 8.7 Control de las salidas educativas no conformes.
Variable 4. Formación en investigación y postgrado	Estándar 8: Planificación de los procesos de investigación Estándar 9: Ejecución de los procesos de investigación Estándar 10: Producción académica y científica	Factor 6. Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación	
Variable 6. Impacto social	Estándar 11: Publicación de artículos en revistas indizadas		
Variable 1. Contexto institucional y pertinencia integral	Estándar 12: Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad Estándar 13: Ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad	Factor 7. Impacto social. Factor 12. Comunidad de egresados.	
Variable 6. Impacto social	Estándar 14: Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad	Factor 8. Visibilidad nacional e internacional.	

Patrón de calidad JAN, Cuba	Modelo Evaluación, CACES, Ecuador	Lineamientos CNA, Colombia	Normas ISO
Variable 5. Infraestructura	Estándar 15: Planificación estratégica y operativa Estándar 16: Infraestructura y equipamiento informático Estándar 17: Bibliotecas	Factor 3. Desarrollo, gestión y sostenibilidad	7. Apoyo 7.1 Recursos 7.1.3 Infraestructura 7.1.4 Ambiente para la operación de los procesos (educativos)
Variable 1 Contexto institucional y pertinencia integral	Estándar 18: Gestión interna de la calidad	Factor 4. Mejoramiento continuo y autorregulación.	9. Evaluación del desempeño 10. Mejora

Fuente: elaboración propia

La certificación por las normas ISO 9001 e ISO 21001, si bien es una actividad voluntaria, puede ser parte de las políticas nacionales para fortalecer la Infraestructura de la Calidad. En el caso de Colombia, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), encargado de establecer los Lineamientos para una Política Nacional de la Calidad, reconoce al Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de la Educación Superior, como una de las entidades que realizan actividades de acreditación en el país, si bien esta actividad no se rige por los esquemas de acreditación de la ISO. Esto no es así en el caso de Cuba, donde la acreditación en la Educación Superior no está relacionada entre los elementos de la Infraestructura Nacional de la Calidad. En Ecuador, tampoco se observa una fuerte relación entre la calidad vista con el enfoque sectorial del CACES y la certificación de los sistemas normalizados de gestión, si bien algunas IES si han optado por implementarlos.

En las actuales condiciones de enfrentamiento a la pandemia por la COVID-19 cuyos negativos impactos en la educación superior son evidentes (Canaza-Choque, 2020), los sistemas normalizados de gestión implementados en las IES han propiciado el marco organizacional necesario para la gestión de los riesgos a la calidad, ambientales y a la seguridad y salud en el trabajo generados por la actual situación. Asimismo, han contribuido a la toma de decisiones organizativas para mantener la continuidad del servicio educativo, gestionando de manera integral los riesgos que inciden en su desarrollo y que van a mantener sus efectos adversos durante algún tiempo (Guerra et al., 2021b). Por otra parte, los procesos de acreditación externa han debido adaptarse a la situación existente garantizando su desarrollo en condiciones de distanciamiento físico, apoyados en el uso de las herramientas de la información y las comunicaciones (Noda et al., 2021).

Respecto a la contribución de los procesos analizados al logro de los ODS, es necesario reconocer, en primer lugar, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otros organismos regionales, como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IELSAC) han desarrollado documentos programáticos para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente

para todos. Estos pronunciamientos deben ser respaldados por los gobiernos y las IES. De esta forma, tanto los procesos de evaluación externa y acreditación, como los SGOE, tributan a estos propósitos.

De manera específica, en el ODS No. 4 se plantean las metas siguientes:

- **Meta 4.3:** De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- **Meta 4.4:** De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Si bien todos los ODS y metas están relacionados entre sí, se resaltan las Metas 4.3 y 4.4, por el papel fundamental que juegan las IES en su cumplimiento, lo cual debe ser garantizado, en primera instancia, desde su gestión. A estos efectos, la implementación del SGOE está orientado a principios que estimulan el cumplimiento de estas Metas y del ODS 4 en su conjunto, entre ellos:

- Enfoque a los estudiantes y otros beneficiarios, involucrando activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y los propósitos estratégicos de la IES.
- Liderazgo visionario, como premisa para mejorar la capacidad de la IES y sus personas para alcanzar los resultados e impactos esperados en los estudiantes, la comunidad y la sociedad en su conjunto.
- Compromiso de las personas, basado en el reconocimiento, el empoderamiento y la competencia.
- Responsabilidad social, basada en que la IES sea responsable por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad, la economía y el medio ambiente, todo ellos sobre la base de la transparencia y el comportamiento ético.
- Accesibilidad y equidad, el que se basa en que las IES garanticen que “el grupo de personas más amplio posible tenga acceso a sus productos y servicios educativos, sujetos a sus limitaciones y recursos. También necesitan garantizar que todos los estudiantes puedan usar y beneficiarse de esos productos y servicios de manera equitativa” (ISO, 2018, pág. 55).
- Conducta ética en educación, la que crea un ambiente profesional, donde todos son tratados de manera equitativa, evitándose los conflictos de intereses y aportando valor a la sociedad.

Como corolario, la gestión de las IES, basada en los principios mencionados, con un enfoque orientado a la calidad en el desempeño de las personas y la organización es la base para aportar al cumplimiento de los ODS desde la educación superior. De igual forma, los procesos de evaluación y acreditación externa que aseguran una calidad educativa orientada a la excelencia académica, la pertinencia social y la equidad contribuyen al cumplimiento de estos objetivos.

5. Conclusiones

Los sistemas de gestión en la educación superior pueden involucrar los factores académicos, dados en los modelos de acreditación institucional, y los requisitos genéricos de gestión de la calidad, plasmados en la norma ISO 9001. Esto debe hacerse

de manera integral para el logro de los objetivos institucionales y la satisfacción de las partes interesadas. Además, en la actualidad, al contar con la norma ISO 21001 ambos enfoques se alinean en el Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas, aportando la complementariedad y sinergias para el logro de la certificación por los esquemas ISO de evaluación de la conformidad y la acreditación establecida como parte de los modelos de aseguramiento de la calidad educativa.

La certificación por la norma ISO 21001 puede servir de apoyo para las organizaciones encargadas de garantizar la calidad educativa. En el caso de la educación superior, esta certificación debe crear sinergias con los modelos de acreditación institucional, para garantizar y evidenciar el logro de niveles superiores de calidad educativa. Por otra parte, la certificación por un organismo acreditado es una garantía de la imparcialidad del proceso al no ser realizado por un organismo directamente interesado en la calidad de las IES. En Colombia se cuenta con esquemas de certificación por la norma ISO 21001, aunque no están acreditados aún. Estos esquemas deben ser desarrollados en Cuba y Ecuador para potenciar una certificación de tercera parte que aporte mayor imparcialidad a los esquemas sectoriales de acreditación de la calidad educativa.

En la actual situación de enfrentamiento a la COVID-19, los sistemas normalizados de gestión contribuyen a que las organizaciones estén mejor preparadas para enfrentar situaciones de riesgo, y puedan mantener la continuidad de los procesos educativos con calidad y seguridad. Finalmente, se evidencia cómo las IES desde su gestión y la participación en los procesos de evaluación externa y acreditación pueden contribuir al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en su conjunto y, de manera particular, al ODS No. 4.

Referencias

- Anh, T. V., Linh, N. T., Nguyen, H. T. y Duan, T. C. (2021). ISO Standard Application in University Management Model: A Case Study. *International Journal of Information and Education Technology*, 194-199.
- Asamblea Nacional de Ecuador (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Bahamón, A. (2008). Incidencia del sistema de gestión de calidad en el proceso de acreditación. *Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 36-41.
- CACES. (2018). Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CACES. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Recuperado de <https://www.caces.gob.ec/institucional/>
- CACES. (2020). *Modelo de evaluación institucional para los institutos superiores técnicos y tecnológicos en proceso de acreditación*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.caces.gob.ec/879-2/>
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *RIDU Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-10. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1315>

- Castro, A. J., Zapata, E. A., Jiménez, Y., Pizarro, A. M. y Marquéz, I. A. (2016). Sistema integrado de autoevaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad - AAA, de la Institución Universitaria ITSA. Cartagena.
- CEAACES. (2015a). Propuesta de adaptación del modelo de evaluación institucional de las universidades y escuelas politécnicas 2013 al proceso de recategorización de universidades y escuelas politécnicas. Ecuador.
- CEAACES. (2015b). *Informe de Evaluación de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).
- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá.
- Correa, N., Marín, Y. y Cornejo, J. W. (2021). Alta calidad en educación superior: reflexiones acerca del modelo colombiano de acreditación y sus posibles impactos. En J. J. Vizcaino. *Buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior* (págs. 130-170). Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- García, L. y Gómez, J. (2014). Alineación estratégica: factores del CNA, objetivos de calidad y la propuesta de valor. Caso: Facultad de Ciencias Económicas Universidad de San Buenaventura. *Tesis de Maestría*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Gestión Colombia (2014). *Entidades certificadoras*. Recuperado de <https://bit.ly/33WOSP1>
- Guerra, R. M. y Meizoso, M. C. (2019). *Gestión de la calidad conceptos, modelos y herramientas* (2da ed.). La Habana: Editorial Universidad de La Habana.
- Guerra, R. M., Ramos, F. J. y Roque, R. (2020). Aplicación de la norma ISO 21001:2018 a la calidad de los programas de posgrado académico. *Educación Médica Superior*, 34(1), e2050.
- Guerra, R. M., Sosa, R., Roque, R. y Ramos, F. J. (2021). Experiencias cubanas en la planificación de la continuidad del posgrado académico en tiempos de COVID-19. *V Congreso Internacional de Investigación en Calidad*. <https://youtu.be/MpMQvvBO9P4>
- Icontec (2021a). *Acreditaciones de nuestros servicios de Sistema de Gestión*. Recuperado de <https://www.icontec.org/acreditaciones-servicios/>
- Icontec (2021b). *Certificación ISO SG Organizaciones Educativas 21001*. Recuperado de <https://bit.ly/3AhMbUl>
- Icontec (2021c). *Evaluación Modelo de gestión para el sector Educación. Estándares educativos*. Recuperado de <https://bit.ly/3rwEfux>
- ISO (2015a). *ISO 9000:2015 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- ISO (2015b). *ISO 9001:2015. Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- ISO (2015c). *ISO/IEC 17021-1:2015 Evaluación de la conformidad. Requisitos para los organismos que realizan la auditoría y la certificación de sistemas de gestión. Parte 1. Requisitos*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- ISO (2018). *ISO 21001:2018 Organizaciones educativas. Sistemas de gestión para organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- ISO (2020). *ISO/IEC 17000:2020 Evaluación de la conformidad. Vocabulario y principios generales*. Ginebra: Organización Internacional de Normalización.
- Jaya Escobar, A. I. y Guerra Bretaña, R. M. (2017). El liderazgo y la participación como factores clave para la gestión de la calidad. Caso de la Universidad Estatal de Bolívar. *Cofin Habana*, 12(2), 206-225.
- López, Ó. A. (2019). Análisis de la implementación del sistema de gestión de calidad ISO 9001:2015 y su articulación con la Acreditación de Alta Calidad, caso de estudio: Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca (IUCMC) y Fundación Universitaria de Popayán (FUP). *Tesis de Maestría en Gestión de las Organizaciones*. Popayán: Universidad Cooperativa de Colombia.

- Martínez, J. E., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- MEN (2017). *Educación para el trabajo en el desarrollo humano*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3llqS7f>
- MEN (2019). Decreto 1330 de 2019. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3GNCEGX>
- MEN (2020). *Acuerdo 02 de 2020 Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/3FKJHIn>
- MEN (2021). *Instituciones y Programas certificados en calidad*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3GLafBF>
- MES (2018). *Resolución No. 150/2018 Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *A/ RES/70/1 Resolución 70/1 adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*.
- Nhon, N. V. (2020). Integrated QMS ISO 9001 and EOMS ISO 21001 to help educational institutions on their continuous improvement path- Best practices. *ANQ Congress 2020*. Seoul.
- Noda, M. E. (2017). Evaluación de la calidad y su acreditación en Cuba: actualidad y retos en el contexto de la Agenda Educativa 2030. En M. J. Lemaitre, *Educación Superior y Sociedad. Aseguramiento de la Calidad en América Latina* (Vol. 22, págs. 87-110). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Noda, M. E., Ávila, J. C. y Hijuelos, N. J. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior cubana. Actualidad y desafíos post COVID. *Pedagogía 2021*. Recuperado de <https://bit.ly/3rC9S5Q>.
- Orozco, E. E., Jaya, A. I., Ramos, F. J. y Guerra, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2268.
- Pedraza, X. L. (2010). Aporte del enfoque sistémico del modelo de gestión de la calidad NTC-ISO 9001 al modelo de acreditación institucional en instituciones privadas de educación superior. *Signos*, 2(2), 27-44. Recuperado de <https://bit.ly/3rxvr7C>
- QLCT (2020). *Organismo certificador QLCT*. Recuperado de <https://bit.ly/3tJX4gE>
- Quimi, D. I. (2019). Sistema de calidad enfocado a las normas ISO 9001 y 21001: caso Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Universidad y Sociedad*, 11(1), 279-288.
- Quintero, O. E. (2012). Factores comunes de la acreditación de alta calidad y de la norma ISO 9001:2015:2008 en un sistema de gestión de calidad: caso Universidad de Medellín. *Tesis MBA*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Rivera, K. M., & Tupac-Yupanqui, M. Á. (2019). La Norma ISO 21001:2018 – Apéndice normativo y su impacto en estudiantes de educación superior de Lima. *INNOVA Research Journal*, 4(3.2), 50-62.
- Rodríguez-Rojas, Y. L. (2021). Sistemas de gestión normalizados y su contribución al control de los efectos organizacionales generados por la COVID-19. *Signos, Investigación en Sistemas de Gestión*, 13(2), 12-20. <https://doi.org/10.15332/24631140.6661>
- SAE (2021). *Organismos de Evaluación de la Conformidad Acreditados*. Servicio de Acreditación Ecuatoriano. <https://bit.ly/3tEWKzD>
- Sosa, R. y Llerandi, N. (2019). Evaluación de la conformidad acreditada y reconocida a nivel mundial. Caso Cuba. *Memorias II Convención Internacional de Calidad "Habana 2019"*. 30 de septiembre al 3 de octubre de 2019 (págs. 507-516). La Habana: Palcograf.
- Trujillo-Suárez, F. A. y Pedraza-Nájar, X. L. (2019). Articulación entre la NTC-ISO 9001:2015 y los lineamientos de acreditación de programas del CNA en Unitrópico. *Signos. Investigación en Sistemas de Gestión*, 11(2), 119-130.
- UNESCO-IESALC (2020). *Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: Marco Analítico*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Cómo citar en APA:

Guerra, R. M., Acosta, D. A., Dávila, N., Correa, N. y Valencia, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 67-84. <https://doi.org/10.35362/rie8814779>

Oportunidades y desafíos de los docentes en programas de biología con asignaturas teórico-prácticas de dos instituciones colombianas de educación superior bajo restricciones de pandemia

Giovany Guevara ¹ 

Jorge Enrique García-Melo ² 

Lida Marcela Franco-Pérez ² 

¹ Universidad del Tolima, Colombia. ² Universidad de Ibagué, Colombia

Resumen. Desde el inicio de la pandemia por COVID-19, las instituciones académicas de todo el mundo se vieron obligadas a cerrar sus campus y ajustar su enseñanza a un modelo de educación a distancia. Una de las actividades de mayor dificultad estuvo relacionada con los programas académicos que involucran prácticas de laboratorio o de campo, las cuales no pueden cubrirse adecuadamente utilizando solo computadoras, videos o acciones demostrativas. A pesar de estas restricciones, por parte de los docentes se adaptaron o desarrollaron propuestas alternativas, como el uso de nuevas fuentes de enseñanza; sin embargo, no se puede pensar en ellas sin considerar sus implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes modernos: nativos digitales, más participativos y con deseos de fortalecer sus futuras competencias prácticas. Mediante el uso de un laboratorio en casa que integra computadora, muestras en vivo, cámara digital y herramientas remotas, y plataformas en línea, describimos las experiencias de la enseñanza-aprendizaje en línea durante la pandemia actual, en la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima en Ibagué, Colombia. Después de la retroalimentación, destacamos las oportunidades y los principales problemas, inquietudes, y desafíos futuros tanto para docentes como estudiantes de pregrado de los programas de biología, para continuar bajo una enseñanza y aprendizaje híbridos, durante la nueva era normal o postpandemia en educación superior, sin descuidar el aseguramiento de la calidad.

Palabras clave: biología; Colombia; coronavirus; educación superior; teletrabajo.

Oportunidades e desafios dos professores em programas de biologia com disciplinas teórico-práticas de duas instituições de ensino superior colombianas sob restrições pandêmicas

Resumo. Desde o início da pandemia do COVID-19, as instituições acadêmicas de todo o mundo foram obrigadas a fechar seus campi e ajustar seu ensino a um modelo de educação a distância. Uma das atividades mais difíceis estava relacionada a programas acadêmicos que envolvem práticas de laboratório ou de campo, que não podem ser adequadamente cobertas usando apenas computadores, videos ou ações demonstrativas. Apesar dessas restrições, os professores adaptaram ou desenvolveram propostas alternativas, como a utilização de novas fontes de ensino; no entanto, não se pode pensar nelas sem considerar suas implicações para a aprendizagem dos alunos modernos: nativos digitais, mais participativos e desejosos de fortalecer suas competências práticas futuras. Através do uso de um laboratório doméstico que integra computador, amostras ao vivo, câmera digital e ferramentas remotas e plataformas on-line, descrevemos as experiências de ensino-aprendizagem on-line durante a atual pandemia, na Universidade de Ibagué e na Universidade de Tolima, em Ibagué, Colômbia. Após o feedback, destacamos as oportunidades e os principais problemas, preocupações e desafios futuros para professores como para alunos de graduação dos cursos de biologia, para continuarem no ensino e aprendizagem híbridos, durante a nova era normal ou pós-pandemia no ensino superior, sem negligenciar a garantia de qualidade.

Palavras-chave: biologia; Colômbia; coronavírus; ensino superior; teletrabalho.

Opportunities and challenges for teachers in biology programs with theoretical-practical subjects from two Colombian institutions of higher education under pandemic restrictions

Abstract. From beginning the COVID-19 pandemic, academic institutions worldwide were forced to close their campuses and adjust their teaching to a distance education model. One of such tasks of major difficulty was related to academic programs that involve fieldwork or lab practices, which cannot be adequately cover by using only computers, videos, or demonstrative actions. Despite these concerns some adjusts, or new alternative proposals were developed by the teachers, such as the use of new teaching sources, however those cannot be thought of without consideration of their learning implications on the modern students: digital natives, more participatory and wishing to strengthen their further practical skills. By using an at-home lab integrating computer, in vivo samples, digital camera, and remote tools and online platforms, we described the experiences of teaching-learning online during the current pandemic, at the Universidad de Ibagué and Universidad del Tolima in Ibagué,

Colombia. After feedback we highlighted the opportunities and the main issues, concerns, and further challenges in both teachers and undergraduate students of biology programs for continuing under a hybrid teaching and learning during new normal age or post-pandemic in higher education without neglecting quality assurance.

Keywords: biology; Colombia; coronavirus; higher education; telework.

1. Introducción

El primer caso de coronavirus fue reportado oficialmente en Wuhan (China) el 31 diciembre 2019. El 11 marzo 2020 la organización mundial de la salud-OMS declaró a la COVID-19 como una pandemia, con más de 118000 casos en más de 110 países y territorios alrededor del mundo, bajo una amenaza creciente de una diseminación global (Jandrić, 2020). A partir de ese momento los gobiernos de los distintos países respondieron de formas radicalmente diferentes, aun sin tener claro qué medidas efectivas adoptar (e.g., cierre de fronteras, autoaislamiento, distanciamiento social y/o cuarentena). A partir de marzo 2020 las escuelas, colegios, universidades, y centros de investigación del mundo, iniciaron la transición rápida o paulatina hacia una interacción educativa en línea (Ibarra-Caicedo, 2021a; Melo-Becerra et al., 2021). Para las familias, los niños y los estudiantes en aislamiento propio o distanciamiento social, la oportunidad de completar con éxito ese año académico fue muy importante. Sin embargo, ese logro estuvo asociado con condiciones de mucho estrés tanto para ellos y sus familias como para los docentes (Digión y Álvarez, 2021; Miguel, 2020; Moral et al., 2021).

Algunas universidades—que ya operaban virtualmente—, programas académicos y docentes (principalmente los más jóvenes) estaban relativamente bien preparados para la enseñanza y el fomento de la investigación en línea; otros, trabajaban en las noches y los fines de semana en el desarrollo de material audiovisual para disponerlo de manera remota, contando con el apoyo de sus estudiantes y colegas (Cipagauta, 2021). En otros casos, debido a la carga de trabajo que se generó, algunos docentes diseñaron y grabaron sesiones de clase para luego compartirlas con los estudiantes, como una forma de cumplir lo mejor posible con el desarrollo completo de las asignaturas. Finalmente, muchos académicos lograron esa transición de manera rápida, soportados por las herramientas virtuales disponibles en el momento, la familiarización con nuevos programas computacionales y por la gran cantidad de material libre ya existente en línea (videos, infografías, laboratorios virtuales). Aquellos que enseñaban de forma individual y contextual se enfrentaron a distintos desafíos (Jandrić et al., 2020), como es el caso de los docentes vinculados a formación posgradual.

Uno de los desafíos de los docentes para la formación integral de sus alumnos en las instituciones de educación superior (IES) con programas presenciales, es lograr y mantener una propuesta didáctica innovadora para realizar actividades en asignaturas de corte prácticas (P), teórico-prácticas (T/P) o T/P que involucren al menos una salida de campo (fuera del aula de clase/laboratorio o del campus universitario). A pesar de que la inclusión de prácticas virtuales complementarias, ya habían sido advertidas en experiencias educativas previas (Barberá y Badia, 2005; De la Sen y Díaz, 2009), esta situación fue mucho más evidente cuando surgió la necesidad de realizar dichas prácticas en el contexto de la pandemia por COVID-19 (Argel et al., 2020; Vargas-Straube et al., 2021). Desde hace ya varios años, en el entorno virtual o

remoto, se desarrollaba en universidades con sus programas, capacitaciones en línea (cursos por video chat, *webinars*, *podcasts*), repositorios de libre acceso, entre otros. Lo que no había ocurrido, es que millones de personas a nivel mundial, utilizaran las herramientas de la Internet y las redes sociales al mismo tiempo y para los mismos propósitos (Cevallos et al., 2021; Giraldo et al., 2021; Moreira et al., 2020).

Entre los otros desafíos asociados con la pandemia y aquellos que persistirán por un buen tiempo, se encuentra el hecho de que los alumnos que cursan asignaturas virtuales deben tener una serie de conocimientos previos y de énfasis (dependiendo de si se trata de una asignatura obligatoria u electiva), algunos de ellos marcados por la huella o vacíos potenciales que ha dejado esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje, a los que se vieron enfrentados por al menos tres periodos académicos (2020 y 2021). Asimismo, desde el punto de vista del docente se prevé un manejo de las dificultades para poner en contacto a los alumnos con procesos que se realizan de forma real en las empresas e industrias o que directamente guardan realización con su futuro profesional (De la Sen y Díaz, 2009).

En el presente documento, se destacan algunas experiencias colombianas relacionadas con las vivencias de docentes de asignaturas teórico-prácticas (T/P) y T/P con salidas de campo de los programas presenciales de Biología Ambiental y de Biología en la Universidad de Ibagué (UI, institución privada) y la Universidad del Tolima (UT, institución pública), respectivamente, durante el inicio y parte de la dinámica de la pandemia por COVID-19 (marzo 2020 – octubre 2021). Aunque se hace énfasis en la asignatura Zoología, dados los resultados exitosos, esta experiencia se puede aplicar a otras asignaturas de corte similar. Asimismo, se destacan otros elementos que se asocian con las oportunidades de mejora tanto para estudiantes como docentes, dependiendo de las restricciones o no, relacionadas con el acceso a equipos e Internet y bajo la expectativa de continuar en una enseñanza-aprendizaje mediada por una educación híbrida durante la postpandemia, que promueva o fortalezca el aseguramiento de la calidad educativa.

2. Revelación de las brechas digitales ($\approx$ desigualdad social)

Un factor crítico tanto en las IES públicas como privadas colombianas de orden regional y aun en las de orden nacional, es la identificación y reconocimiento de las brechas digitales, principalmente en el uso y acceso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, se trata de una situación generalizada en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual se evidenció aún más durante la pandemia. Se confirmaron algunos elementos de desigualdad social, relacionados con las condiciones para acceder a la educación virtual, dependiendo entre otras cosas, de la ubicación geográfica, recursos económicos y tecnológicos, y capacitación y experiencia en el uso de TIC (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021; Miguel, 2020). Además de la falta de preparación de la comunidad educativa (profesores, alumnos, directivos, padres de familia, etc.), se sumó la falta de respuesta oportuna del sistema educativo y de los gobiernos en general, que pusieron al descubierto muchas falencias, incluso de aquellos que ya estaban familiarizados con ellas (analfabetismo digital), las cuales hicieron que las brechas digitales desde los ámbitos de acceso, de uso y

de competencia en TIC, se profundizaran durante la crisis por el coronavirus SARS-CoV-2, amenazando las opciones y opacando los intereses de los sujetos educativos (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021; Villela y Contreras, 2021).

En el caso del acceso, conocimiento y capacitación en uso de TIC, la mayor parte de la población en áreas urbanas tiene mejores oportunidades de uso de la Internet, comparado con las zonas rurales. Al igual que otros países latinoamericanos, un bajo porcentaje de los estudiantes residentes rurales cuenta con Internet en casa bajo las restricciones de la pandemia. Por lo tanto, durante esta situación se exacerbaron aún más las fuertes desigualdades, según la condición socioeconómica de los estudiantes (Bercheñi y Mariño, 2021; Ordorika, 2020; Ruiz-Aquino, 2020). Sin embargo, la transformación digital exigida a partir de la COVID-19 contribuyó a fortalecer el conocimiento y capacitación acelerada u "obligada", principalmente, en profesores y estudiantes, adaptando tanto sus espacios de trabajo como la reprogramación de las velocidades de la Internet y el repotenciamiento o cambio de sus equipos computacionales; estos dispositivos representan una herramienta indispensable para estudiar y trabajar, en un mundo cada vez más interconectado.

De una u otra forma, cada una de estas acciones que voluntaria o involuntariamente se generaron a raíz de la necesidad de seguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo distintos niveles de conectividad, permitieron hasta cierto punto, una disminución de la brecha digital en todos los sectores, al generar más espacios para actividades que antes eran impensables o estaban subestimadas en presencialidad. Igualmente aportó a la consolidación de tecnologías basadas en inteligencia artificial, al crecimiento de la infraestructura de los países y al mejoramiento de plataformas digitales y aplicaciones móviles (Núñez-Cortés, 2021). En general, la crisis de la COVID-19 mostró que el acceso a la tecnología es fundamental para una educación remota, y resaltó la necesidad urgente de un esfuerzo nacional para cerrar estas brechas (Vargas et al., 2020).

En las universidades colombianas analizadas, una privada (<https://www.unibague.edu.co/>) y una pública (<https://www.ut.edu.co/>), se crearon alternativas para apoyar a los estudiantes de escasos recursos que presentaban algún impedimento o que pertenecían principalmente a estratos socioeconómicos bajos. En ese sentido, ambas universidades fortalecieron el acceso a becas, fomentaron convenios con empresas proveedoras del servicio de Internet, además de varios incentivos económicos (bingos solidarios, no cobro por concepto de matrícula) o el suministro de equipos (tabletas equipadas con tarjetas sim y plan de datos) para evitar la deserción y garantizar el mejor desempeño académico posible. A pesar de los esfuerzos compartidos, algunas restricciones continuaron, marcadas por falta de empleo de los padres o la redistribución de los ingresos para subsanar necesidades vitales como alimentación y salud.

A continuación, se resaltan algunos de los elementos que generaron oportunidades de mejora y desafíos para el aseguramiento de la calidad en las IES seleccionadas, tomando como referencia el análisis vivencial de docentes del área de zoología.

3. Clases rutinarias, proyectos de investigación y tutorías en trabajos de grado

A pesar de que muchas universidades trataron de mantener el proceso de admisión sin mayores inconvenientes, desde la declaratoria de pandemia, el inicio de labores estuvo siempre supeditado a la dinámica del contagio y cuarentenas reiteradas; y sobre el desarrollo de los acontecimientos, las universidades se enfocaron en la planificación y construcción de sus clases remotas basadas en entornos virtuales (Figueroa et al., 2021).

En las clases rutinarias de los programas académicos; es decir, aquellas asignaturas de corte presencial que se vieron avocadas a una transición a la virtualidad se desarrollaron nuevos enfoques, mayor énfasis en el trabajo asincrónico apoyado por videos complementarios o explicativos, documentos dirigidos (artículos, capítulos de libro), guías de laboratorio virtual, reorganización de las asignaturas, entre otros. Los profesores y estudiantes tuvieron capacitaciones constantes en herramientas remotas, manejo de información en repositorios, estrategias para los exámenes y prácticas de laboratorio, y fortalezas en entornos virtuales. En el caso de estudiantes que iniciaban su proyecto de investigación asociado con su trabajo de grado, el cual incluía actividades de laboratorio y/o campo, se vieron seriamente rezagados. Para estos estudiantes, se enfatiza en la necesidad de utilizar las bases de datos electrónicas suscritas por la IES, para temas actuales y revisión de artículos clásicos, de tal manera que se pudiera contar con un documento lo más completo posible, hasta cuando se pudiera retomar la actividad de campo o de laboratorio. En otros casos, algunos estudiantes optaron por cambiar de modalidad de grado, analizar información previamente colectada o suspender el semestre académico mientras podían retomar la experimentación y colecta de datos. En el caso del Programa de Biología, la Universidad del Tolima avaló la graduación a través de presentación y defensa de una Monografía; es decir, una revisión exhaustiva sobre un tema de interés biológico, ecológico o ambiental.

A medida que se fueron levantando las restricciones y se avaló el regreso paulatino a las universidades, las asignaturas que ya habían demostrado desarrollos adecuados de sus contenidos, mediante el uso de varias de las estrategias mencionadas anteriormente junto con videos demostrativos y en 3D, retomaron actividades de laboratorio con prácticas experimentales demostrativas en el formato tradicional (Argel et al., 2020) vs. prácticas demostrativas en pandemia o alternancia, en ambas universidades (UI, UT). Durante el tiempo de alternancia, y aun desde cuando se levantó parcialmente la cuarentena, se privilegiaron los espacios verdes como los jardines botánicos, bosques urbanos, y colecciones biológicas (museos, herbarios) para el desarrollo de asignaturas (T/P) o T/P con salidas de campo, frente a la dificultad de realizar actividades fuera del campus y toma de datos por al menos casi dos años. En cualquier caso, se exigían los elementos de protección personal, y se mantenían otros protocolos de bioseguridad como el distanciamiento social y el aforo en los espacios más concurridos.

4. Asignaturas teórico-prácticas (T/P) y T/P con salidas de campo

En áreas de estudio como biología, química, física, psicología, idiomas, enfermería, medicina y otras profesiones afines, las necesidades de enseñanza enfatizan la importancia de desarrollar aspectos teóricos y prácticos (T/P). Buena parte de estas asignaturas incluyen actividades con prácticas de laboratorio, y varias de ellas son T/P con salidas de campo. Al desarrollar los aspectos prácticos (tanto en laboratorio como en campo), se da especial énfasis a las actividades que enseñan a los estudiantes métodos experimentales, cómo sintetizar observaciones y una gama de habilidades comunicativas y prácticas que se vieron completamente limitadas durante el confinamiento y se extendieron durante todo el aprendizaje remoto (Gamage et al., 2020).

Aunque la interacción virtual funciona bien para la construcción de conocimiento a través de la entrega de contenido y la supervisión de algunos procesos, tiene limitaciones para desarrollar las habilidades prácticas en laboratorio y en campo. Por ejemplo, para llevar a cabo un laboratorio de la asignatura Zoología (integrada, de invertebrados, o de vertebrados), para el Programa de Biología o Biología Ambiental, es necesario utilizar ejemplares de organismos que se encuentran en colecciones biológicas de docencia o científicas, o mediante la colecta de organismos en campo durante las prácticas. Sin embargo, el aprendizaje remoto comenzó a limitar las competencias de los alumnos, ya que es casi imposible sustituir el carácter inmersivo y realista de las actividades prácticas. Por tanto, se plantearon varios desafíos de cómo el docente universitario puede generar alternativas, especialmente cuando se cuenta con equipos y con la experticia audiovisual (Figura 1), que permitan interactuar con el alumno de manera práctica, bajo un enfoque virtual.

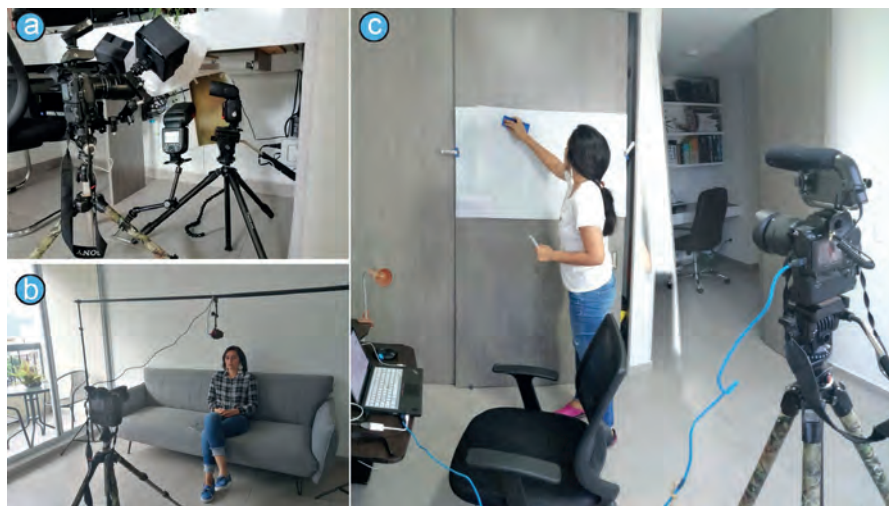


Figura 1. Organización del área de trabajo en casa para el desarrollo de asignaturas teóricas o teórico-prácticas. a) Equipos con cámara fotográfica, trípodes y flashes para transmisión en vivo, b) montaje para realización de clases pregrabadas o interacción en vivo, c) disposición de una pizarra, cámara grabando y conectividad con el computador y alguna herramienta de interacción (e.g., Cisco Webex®, Facebook Live®, Google Meet®, Microsoft Teams®, YouTube®, Zoom®).

Para estos laboratorios virtuales, se utilizaron herramientas de simulación y realidad aumentada, de acceso libre en línea con especímenes en 3D (e.g., <https://3dlabs.upm.es/web/laboratorios.php?idioma=es>). Los laboratorios remotos permiten la realización de experimentos a través de la Internet, mientras que las actividades basadas en vídeo proporcionan una descripción general paso a paso de un laboratorio real para que los estudiantes puedan visualizar todo el proceso experimental y su entorno a través de un video que transmite el profesor desde su espacio de trabajo adaptado en su casa, utilizando fauna urbana o especímenes adquiridos en el supermercado. El diseño del laboratorio permitió a los estudiantes realizar experimentos que incorporaban el aprendizaje autónomo, interactivo y colaborativo en anatomía externa e interna (Figura 2).



Figura 2. Área de trabajo en casa para la interacción sincrónica con estudiantes de la asignatura T/P Zoología del Programa de Biología Ambiental de la Universidad de Ibagué (Tolima, Colombia). a) montaje con cámara acoplada a un estereomicroscopio, computadores y muestra de invertebrado, b) imagen del invertebrado para compartir con los estudiantes visto en el computador de enlace, c) montaje final para realizar la sesión durante la clase programada. La flecha indica uno de los organismos (en plástico) utilizados en la clase, cuando no se dispone de muestras biológicas.

A pesar de que la recepción de estas metodologías por parte de los alumnos fue positiva en su mayoría, los vacíos que se pueden percibir en estudiantes de Biología, es altamente variable, hasta el punto de que un estudiante de cuarto semestre aún no ha podido tener un contacto físico y menos una experticia para manejar idóneamente un microscopio o un estereomicroscopio. Además, existe una gran limitación, que está asociada con las destrezas de documentación científica que pueda tener el profesor y el tiempo de preparación de las clases. Por ejemplo, durante 2020 y parte de 2021, las clases prácticas del laboratorio fueron preparadas utilizando estas aproximaciones, pero la habilidad técnica para los montajes (Figura 2) y los recursos necesarios pueden llegar a ser muy altos, y en buena parte de los casos, supone un gran desgaste físico y mental para el profesor.

La otra limitación está relacionada con la importancia de la cultura y el medio ambiente en las experiencias prácticas de aprendizaje de los estudiantes; no obstante, cuando disminuyeron las limitaciones de acceso al campus y el retorno gradual, progresivo

y seguro a la nueva normalidad mediante clases de laboratorio presenciales y remotas, permitió, durante la alternancia, encuentros accidentales, fortuitos y casuales que mejoraron lazos con compañeros y el aprendizaje se hizo más agradable. Por lo tanto, fue importante la cohesión grupal, la confianza, el respeto y el adecuado trabajo en grupo. Sin embargo, estos enfoques “innovadores” necesitan de una gestión tecnológica amplia (Figuras 1 y 2) con la cual no cuentan la mayoría de las universidades, ni los docentes.

5. Desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje

Existe una discusión generalizada, de un lado por los docentes que orientamos asignaturas T/P y, por otro, por los estudiantes que las cursaron bajo las restricciones impuestas por la pandemia, relacionada con el hecho de que las competencias, principalmente aquellas del “saber-hacer” no se lograron incorporar por al menos 1.5 semestres académicos; es decir, para un set tripartita de varias asignaturas. Por lo tanto, *a priori* se juzga que el nivel de dichas competencias y los mismos resultados de aprendizaje se asocian con un detrimento en la calidad de la formación de los futuros profesionales biólogos. Asimismo, se crea anticipadamente una atmósfera de dificultades para la dominancia de ciertos temas, especialmente para los interesados en una formación posgradual. Esta situación es más compleja cuando se considera que varias asignaturas T/P del pensum en ambas universidades, no contó con la fortaleza de las salidas o prácticas de campo asociadas. Tanto en la UI como en la UT, durante el periodo 2020 y primer semestre de 2021, no se contó con la posibilidad de realizar prácticas académicas fuera de sus campus. Solo en pocos casos, y hacia el final de 2021 se lograron consolidar algunas salidas a entornos verdes urbanos o rurales cercanos; sin embargo, se mantuvieron las restricciones de aforo, distanciamiento social, uso continuo de los elementos de protección personal, entre otros protocolos de bioseguridad (e.g., organización de los grupos para ingreso a los vehículos y transporte mismo).

6. Retorno seguro al campus: alternancia y reinicio de la presencialidad

Se ha observado que la crisis de la COVID-19 ha tenido y tendrá un impacto importante en la inscripción de estudiantes nacionales e internacionales, con efectos negativos especialmente en las IES privadas (Ordorika, 2020; Santana-Sardi et al., 2020). Varios estudiantes iniciaron su semestre, pero no lo pudieron culminar de manera exitosa. Entre otros aspectos, por la situación de acceso a equipos y conectividad permanente. Después de superar las restricciones internacionales, nacionales, regionales y locales, apoyadas por el sostenimiento de los protocolos de bioseguridad, aun con buena parte de la comunidad universitaria con el esquema de vacunación completo (una o dos dosis más de refuerzo), se plantearon las opciones de retorno progresivo al campus principal para adelantar actividades de docencia, inicialmente en asignaturas teóricas y T/P con opciones para desarrollar prácticas de laboratorio demostrativas. Las universidades realizaron llamados frecuentes a través de consultas o formularios en línea (Figura 3), donde se incluyeron preguntas relacionadas con la situación de salud del personal y la disposición que tuviera el docente para retomar las actividades cotidianas. Sin embargo, allí sobresalen algunos desafíos relacionados con la disposición de aforos (número de estudiantes, auxiliar de laboratorio, y docentes) para la correcta aplicación de los protocolos de bioseguridad, y las estrategias para verificación del estado de las muestras (especímenes depositados en colecciones de docencia).

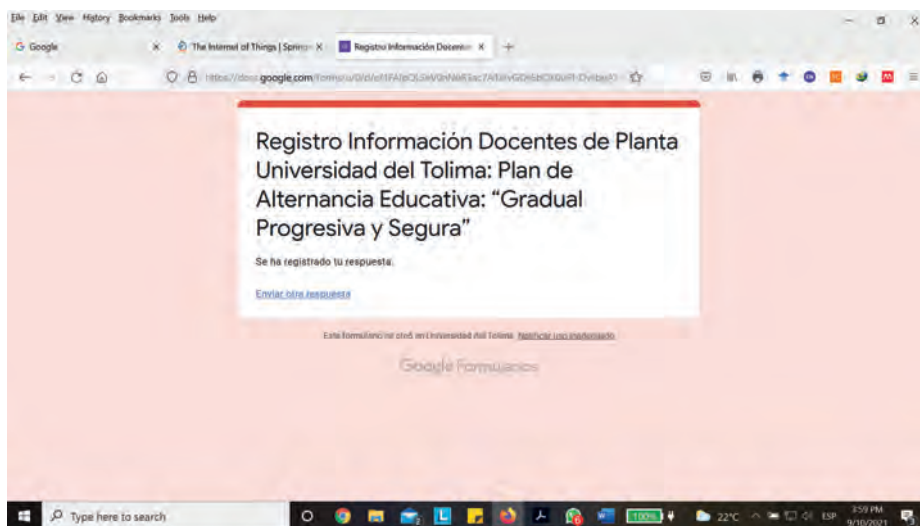


Figura 3. Ejemplo de registro final de uno de los formularios solicitados a los docentes por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Tolima, para retomar las actividades cotidianas en el campus central, a través de un Plan de Alternancia Educativa. Se propusieron formularios similares para los estudiantes. Este plan es soportado y actualizado permanentemente de acuerdo con la dinámica de la COVID-19, siguiendo las directrices del área de bienestar universitario que a su vez se apoya en los lineamientos del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (<https://www.minsalud.gov.co>).

7. Estrategias para el aseguramiento de la calidad

Después de la declaratoria de pandemia, todos los sectores se vieron forzados a atender las normas establecidas por la OMS y políticas sanitarias propias de acuerdo con la dinámica de muertes, contagios y aforos en los centros de salud de cada país. Por lo tanto, las empresas, los centros laborales y las instituciones educativas en todos sus niveles tuvieron que reinventarse de acuerdo con las medidas implementadas (protocolos de bioseguridad), mientras hacía transición el acceso a alguna de las vacunas aprobadas. Se da entonces, la autorización para que, tanto las entidades públicas como privadas, reanuden sus actividades empleando sistemas de educación a distancia, los que estarán sujetos a la evaluación de los organismos competentes en el caso (Figuerola et al., 2021).

Nosotros discutimos algunos elementos que se pueden aplicar de manera amplia a otras carreras universitarias distintas a la biología, desde la perspectiva de los docentes. Sin embargo, el énfasis se realiza sobre los programas de Biología y Biología Ambiental de la UT y de la UI, respectivamente. Se trata de reconocer los elementos que propenden por el aseguramiento de la calidad y las oportunidades y desafíos de la pandemia bajo tres escenarios distintos (Figura 4). En el escenario 1 se resalta el aseguramiento de la calidad educativa avalada por las respectivas acreditaciones de calidad institucionales y/o de los programas, bajo una situación de normalidad académica antes de la pandemia. Es decir, actividades cotidianas presenciales sin restricción alguna, salvo las del día a día y sin una presión externa de naturaleza global. Allí se destaca un mayor esfuerzo del docente en sesiones magistrales, mayor participación en actividades prácticas de laboratorio y salidas de campo, y proporcionalmente un menor

uso del computador e Internet. El escenario 2 ocurre bajo la declaratoria oficial de la pandemia, con varias restricciones marcadas por la cuarentena, el trabajo remoto o desde casa, cierre de fronteras, autoaislamiento y distanciamiento social, la esperanza de obtención de alguna dosis de vacuna, cierre de las IES y de sus laboratorios, un mayor uso y aplicación de las TIC con apoyo de la Internet (herramientas virtuales, capacitaciones en línea, redes sociales), limitación de la movilidad para el desarrollo de salidas de campo. No obstante, aquí se promueve el uso de investigaciones cualitativas o cuantitativas, aprovechando las ventajas de la información disponible en la nube o repositorios digitales. La Internet y los medios o redes sociales posibilitan la recogida de datos textuales, secuencias, imágenes o narrativas sobre una realidad limitada para el acceso a ella de forma presencial (Hernán-García et al., 2021). Bajo el escenario 3, se establece, en principio, el inicio de las actividades educativas en alternancia (Ibarra-Caicedo, 2021b) y un retorno seguro, gradual y progresivo hacia las actividades cotidianas de presencialidad en los campus principales de las IES (Melo-Becerra et al., 2021). Se resalta la integración, incluso de manera proporcional, de actividades de campo, laboratorio y uso de la Internet, además de otras oportunidades para el manejo de la información recolectada con apoyo de las capacitaciones o experiencias recibidas en entornos virtuales, teletrabajo, teleeducación, entre otros (Figura 4).

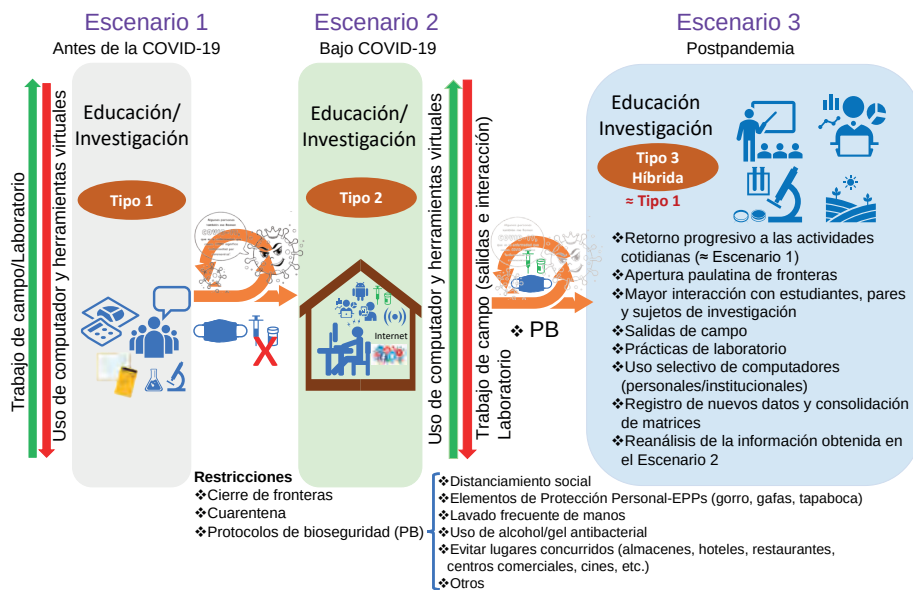


Figura 4. Escenarios de interacción para docentes y estudiantes de dos instituciones colombianas de educación superior frente a la dinámica de la pandemia por COVID-19, y los desafíos y oportunidades para el aseguramiento de la calidad. Se hace énfasis en las actividades educativas y de investigación en las carreras de pregrado de Biología y Biología Ambiental de la Universidad del Tolima y de la Universidad de Ibagué, respectivamente, asociadas con asignaturas de corte teórico-práctico (T/P), y T/P con salidas de campo. Las asignaturas de corte teóricas pueden aprovechar las ventajas del confinamiento (escenario 2), mientras que las T/P con salidas de campo se ven supeditadas al mantenimiento/levantamiento de las restricciones y cumplimiento de protocolos de bioseguridad (escenario 2), a la oportunidad de una transición bajo el modelo de alternancia (retorno gradual, progresivo y seguro a la presencialidad), y una posterior educación mixta, fortalecida durante la postpandemia (escenario 3).

La dinámica de la pandemia confirmó la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza en la educación universitaria tradicional; es decir, en aquellas IES con programas académicos presenciales. Además, el fortalecimiento de las competencias en el manejo de herramientas y entornos virtuales tanto de docentes como de estudiantes y administrativos durante las restricciones e interacciones desde casa, garantizan que éstos conocimientos sean puestos en práctica incluso después de la pandemia (escenario 3), puesto que es importante que los docentes sean conscientes del por qué, para qué y en qué momento utiliza las TIC en su labor, basados en teorías y enfoques que dan origen a metodologías y estrategias pedagógicas de trabajo dentro y fuera del aula (Arriaga et al., 2021). No obstante, bajo el contexto de la COVID-19, tanto en las instituciones públicas como privadas, se ha evidenciado una falta de condiciones mínimas o idóneas para continuar con el curso del ciclo escolar semestral, que operaba sin mayores traumatismos en presencialidad, cuando no se tenían las restricciones impuestas por la pandemia. En educación superior, las necesidades se evidencian con respecto a conocimientos más especializados, sujetos a exigencias sociales y demandas económicas (Miguel, 2020). Asimismo, es necesario profundizar en el sentido de conocer qué piensa la comunidad educativa: estudiantes, docentes y administrativos, con respecto a los obstáculos reales, los retos a los que se enfrentan y las competencias que están desarrollando o necesitan desarrollar para hacer frente a este contexto de pandemia y posteriormente (Miguel, 2020; Moral et al., 2021).

Los distintos escenarios (Figura 4), la brecha digital y la dinámica misma para un retorno a las labores cotidianas efectuadas bajo presencialidad, que se realizaban antes de la declaratoria de pandemia, ha afectado la planificación y desarrollo de la docencia, y la evaluación de resultados. Sin embargo, esta retroalimentación ha permitido comprobar que no toda la enseñanza, en programas con un alto componente práctico, se puede llevar a cabo de forma virtual. Algunos contenidos son susceptibles de virtualizar, otros requieren interacción, además de que se puedan virtualizar, y otros requieren necesariamente la presencia física (Núñez-Cortés, 2021).

8. Enfoque STEAM+H: una alternativa en tiempos de COVID-19

La resignificación de las universidades en su ser y actuar, a través de un nuevo estilo de organización para el futuro inmediato, debería surgir como un bálsamo de esperanza para la construcción colectiva en la educación, que necesita responder a los nuevos desafíos que afrontan los países, en medio de una crisis de la educación superior sin precedentes, profundizada por la pandemia (UNESCO, 2020).

Por lo tanto, este nuevo estilo basado en proyectos con enfoque STEAM+H (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas e Humanidades; *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics & Humanities*, por sus siglas en inglés), representa una alternativa en tiempos de COVID-19 y de transformación digital (Fardoun et al., 2020). En un principio, surge el enfoque STEM durante la década de los noventa, de mano de la *National Science Foundation* (Ring et al., 2017), donde las nuevas metodologías se centraron en estas ramas del conocimiento, enfocadas al desarrollo de las competencias científico-tecnológicas. Sin embargo, este modelo de enseñanza-aprendizaje, fue el comienzo de un desarrollo que llevó a incluir las Artes (STEAM)—dado que son generadores de creatividad e innovación—y posteriormente las

humanidades (STEAM+H). El enfoque STEAM+H permite integrar los conocimientos desde diferentes disciplinas para cultivar un pensamiento y habilidades transformadoras, innovadoras y creativas para avanzar hacia un desarrollo sostenible y logro de la Agenda 2030, además de forjar habilidades que conviertan a los estudiantes en ciudadanos empoderados que participan en la atención de los problemas que hoy en día afectan a las localidades, los países y por supuesto las regiones (Skorton, 2019; UNESCO, 2019).

En este sentido, las universidades al asumir el enfoque de competencias (un concepto ampliado de “formación integral”) como dimensión fundamental de su proyecto educativo institucional, pueden cultivar profundamente un alumnado, que utilice el enfoque STEAM+H, a través de un diálogo de saberes, en los que la institución se convierte en un actor que incorpora competencias con alta creatividad y gran habilidad para la innovación y resolución de problemas complejos. Aunque se reconoce que la educación STEAM+H es una propuesta pertinente para afrontar los procesos educativos en tiempos de la COVID 19, es necesario analizar el contexto, ya que no en todos se presentan las condiciones mínimas para su implementación (Vargas et al., 2020). Sin embargo, es necesario establecer un plan de acercamiento, para evaluar las situaciones sobre las cuales se podrían implementar estos proyectos. Este acercamiento sería mucho más masivo y probable bajo el actual panorama, que, aunque no es el mejor, si permite una transformación en la brecha digital a partir de la enseñanza remota de una nueva comunidad educativa en la postpandemia.

El enfoque de enseñanza para la educación STEAM+H, no solo permite un análisis y planificación curricular integral, sino que, a través de metodologías mixtas (sesiones sincrónicas/asincrónicas), el docente expone, orienta e interactúa con los estudiantes y, por otro lado, los participantes pueden retroalimentarse en foros, videos interactivos, plataformas comerciales o de acceso libre, con el fin de realizar prácticas que ayuden a consolidar su aprendizaje. De esta manera, los actores involucrados, pueden relacionarse en el marco de una comunidad de aprendizaje auténtica, como una característica emergente desde la transdisciplinariedad, aportando desde el saber y la experiencia, en la construcción colectiva de conocimiento, en la que los actores plantean soluciones a problemas complejos de la región, mediante la colaboración, gestión, creatividad y acción (Skorton, 2019). Por lo tanto, es posible integrar el STEAM+H en las aulas como parte de la educación por proyectos, formando continuamente al profesorado de manera inter- y transdisciplinar (colaboración entre diferentes docentes de varias disciplinas), creando espacios físicos/virtuales y pedagógicos en los que se puedan desarrollar estos proyectos en beneficio de los estudiantes.

9. Restricciones de la presente propuesta

Nuestras vivencias pueden estar un poco sesgadas hacia las asignaturas de corte zoológico, que logramos desarrollar bajo la concepción teórico-práctica, y que a su vez, incluye al menos una salida de campo fuera de los espacios de las universidades seleccionadas, como se establece en su respectivo plan curricular. En ese sentido, el lector debe reconocer que se trata de una de las experiencias en el trabajo (enseñanza-aprendizaje) bajo interacción remota, con actividades y asignación de tareas tanto sincrónicas como asincrónicas, bajo una perspectiva futura de

educación híbrida (presencial/virtual; Figura 4). Por lo tanto, se deben evaluar otros casos particulares donde también pueden existir muchas experiencias exitosas, dada la oportunidad de mejora y las mismas restricciones ocasionadas durante la pandemia por la COVID-19, que llevó a que los docentes tuvieran capacitaciones constantes con el ánimo de que mejoraran sus competencias en el manejo de herramientas virtuales, en el reconocimiento de distintas plataformas, y en la reinención de su forma tradicional de enseñanza (Digión y Álvarez, 2021). Asimismo, generó en los estudiantes otras expectativas de compromiso, responsabilidad y seguimiento de las sesiones de interacción; por ejemplo, la ventaja de no poder asistir y contar con la grabación de la clase o discusión sobre alguna(s) sesión(es) pregrabada(s). Otro aspecto estuvo relacionado con la percepción sobre el proceso evaluativo desde ambas partes, el docente y los participantes.

En el mismo orden de ideas, se tiene que estos entornos virtuales de enseñanza permiten a través de sus plataformas de aprendizaje la comunicación del docente y el estudiante, bien sea en vivo o de forma asíncrona, empleando procedimientos asociados con TIC sin limitaciones de tiempo y espacio (Figuerola et al., 2021). Algunas de las opciones para considerar se encuentran en Vargas-Straube et al. (2021) para el caso de microbiología experimental, ecología acuática (<https://doi.org/10.24918/cs.2021.34>), e invertebrados (Novo et al., 2021). No obstante, se deben tener presente las percepciones de los estudiantes con base en las nuevas alternativas de (auto)aprendizaje e interacción con el docente (Ortiz-Moreno et al., 2020; Urzúa et al., 2020; Vargas-Straube et al., 2021), al igual que las características de los programas y asignaturas (créditos prácticos); es decir, si estas últimas se imparten(ían) de manera regular o concentrada, con presencia de un elevado número de alumnos, y sobre todo las necesidades asociadas con la infraestructura y material de laboratorio para una adecuada realización del trabajo experimental (Argel et al., 2020; De la Sen y Díaz, 2009).

Finalmente, en asignaturas T/P durante la alternancia o retorno progresivo a la presencialidad, donde una parte de los estudiantes asisten al aula de clase, laboratorio o espacio abierto y la otra continúa bajo interacción remota, se debe reevaluar el uso de contenido, desde el punto de vista estático/dinámico; es decir, si se repite o modifica la misma práctica para cohortes subsiguientes. También se debe revisar el uso de muestras o especímenes en profundizaciones de disección externa e interna (ecomorfología), particularmente cuando es necesario mantener rotaciones en una práctica de laboratorio dependiendo del aforo (número máximo de usuarios de los equipos/muestras disponibles) y del número inscritos y de asistentes de la asignatura. Desde nuestra experiencia, la educación presencial tradicional era relativamente estática en términos de contenidos, apropiación tecnológica (docentes de mayor edad versus los más jóvenes), y manejo de cohortes (misma asignatura, distintos estudiantes [salvo los repitentes]). Esta es, además, una excelente oportunidad para que los docentes más longevos reconozcan la realidad actual, sin calificar a priori un método de ineficaz, al tiempo que pueden reemplazar sus tradiciones y su tendencia a la repetición de fórmulas didácticas o pedagógicas del pasado (Prensky, 2001). En ese sentido, deben saber superar factores adversos como las costumbres, los hábitos comunales, la idiosincrasia, la cultura, entre otros. Sin embargo, el problema de la resistencia al

cambio de paradigma sobre todo el de utilizar las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene latente en la actualidad en algunos colegas (Arriaga et al., 2021). Es importante también que se reconozcan las fortalezas y limitaciones, bajo el marco de lo que se ha discutido como “nativos e inmigrantes digitales”, cuando se consideran a estudiantes y docentes, respectivamente (Guo et al., 2008; Jara y Prieto, 2018; Prensky, 2001). Se requiere entonces, promover la formación permanente de los profesores en el uso y en el manejo adecuado de TIC, lo cual permite la generación de modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza más interactivas de acuerdo con las necesidades de los futuros profesionales (Jara y Prieto, 2018), que vieron limitadas sus competencias prácticas como consecuencia de las restricciones que nos impuso la pandemia por la COVID-19.

Referencias

- Argel, N., Carasi, P., Manassero, C. y Quiroga, A. (2020). El trabajo experimental en tiempos de pandemia, desafíos y alternativas virtuales. *3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*, 1-7. Recuperado de <https://t.ly/R0tJ>
- Arriaga, W., Bautista, J. K. y Montenegro, L. (2021). Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación facto-teórica. *Conrado*, 17(78), 201-206. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-201.pdf>
- Barberá, E. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769>
- Bercheñi, V. y Mariño, S. (2021). Identificación de brechas digitales en pandemia: Experiencias en carreras de grado de Facultades de la Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. *SciComm Report*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i2.1444>
- Cevallos, G. E., Cedeño, E. R., Sánchez, V. B., Macas, K. M. y Ramos, Y. (2021). Educación en tiempos del COVID-19, perspectiva desde la socioformación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00004. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2558>
- Cipagauta, M. E. (2021). Pandemia, docencia y tecnología [pandemia; COVID-19; tecnología; redes académicas; profesores blogueros]. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(26), 1-4. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.26.80440>
- de la Sen, A. S. y Díaz, D. M. (2009). Diseño de prácticas virtuales para la enseñanza de Microbiología Industrial. *REDUCA (Biología). Serie Microbiología. Microbiología Industrial*, 2(4), 35-57. Recuperado de <https://bit.ly/3BCvt2z>
- Digión, L. B. y Álvarez, M. M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 20-35. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1957>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Figueroa, J. J., Miranda, R. J., Alva, Y. M. y Miller, D. A. (2021). Retos de la educación universitaria virtual en Lima. *Veritas Et Scientia*, 10(1), 141-149. <https://doi.org/10.47796/ves.v10i1.466>
- Gamage, K. A. A., Wijesuriya, D. I., Ekanayake, S. Y., Rennie, A. E. W., Lambert, C. G. & Gunawardhana, N. (2020). Online Delivery of Teaching and Laboratory Practices: Continuity of University Programmes during COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(10), 291. <https://doi.org/10.3390/educsci10100291>

- Giraldo, G. A., Gómez, M. M. y Giraldo, C. F. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Guo, R. X., Dobson, T. y Petrina, S. (2008). Digital Natives, Digital Immigrants: An Analysis of Age and ICT Competency in Teacher Education. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 235-254. <https://doi.org/10.2190/EC.38.3.a>
- Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Ibarra-Caicedo, J. F. (2021a). B-learning como propuesta para la alternancia educativa. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, 8(11), 81-113. Recuperado de <https://bit.ly/3H3ysST>
- Ibarra-Caicedo, J. F. (2021b). Pautas pedagógicas para la alternancia educativa. *Boletín Informativo CEI*, 8(1), 18-22. Recuperado de <https://bit.ly/3H7kbom>
- Jandrić, P. (2020). Postdigital Research in the Time of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 233-238. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8>
- Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., ... & Hayes, S. (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 1069-1230. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>
- Jara, N. P. y Prieto, C. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(1), 92-105. http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v29n1/a7_1158.pdf
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J. L. y Zárate-Solano, H. M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*, 1179, 1-58. Recuperado de <https://bit.ly/3v0sDU1>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moral, R. R., Isturiz, J. S., García-Miguel, M. J., Cerro, A., de Leonardo, C. G., Sevilla, M. D. C. T., ... & Salinas, I. (2021). Opiniones de profesores y alumnos sobre un programa integral online en medicina durante el confinamiento por COVID-19. *Educación Médica*, 22(4), 206-214. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.011>
- Moreira, C. A., Hidalgo, W. A. y Martínez, R. M. (2020). E-learning y oficinas virtuales durante la pandemia del Covid-19. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(5), 8-15. Recuperado de <https://bit.ly/3oZbzcX>
- Novo, M., Sánchez, N., Gutiérrez López, M., Cánovas, R. G., Pardos, F., Trigo, D. y Díaz Cosín, D. (2021). The lab In A box: A take-out practical experience for an online invertebrate biology course. *Invertebrate Biology*, 140(1), e12324. <https://doi.org/10.1111/ivb.12324>
- Núñez-Cortés, J. M. (2021). Mitos y realidades de la enseñanza remota. *Educación Médica*, 22(6), 297. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.12.001>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Ortiz-Moreno, M. L., Guerrero, S. C. y Sandoval-Parra, K. X. (2020). Análisis de las expectativas didácticas estudiantiles para el aprendizaje virtual de la microbiología en la pandemia COVID-19. Memorias del Congreso Internacional de Ciencias Básicas e Ingeniería, Villavicencio, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3Id3k4l>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A. y Roehrig, G. H. (2017). The Evolution of Teacher Conceptions of STEM Education Throughout an Intensive Professional Development Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 444-467. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1356671>
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), 7-8. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.136>
- Santana-Sardi, G. A., Gutiérrez-Santana, J. A., Zambrano-Palacios, V. C. y Castro-Coello, R. L. (2020). La Educación Superior ecuatoriana en tiempo de la pandemia del Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 757-775. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1428>
- Skorton, D. (2019). Branches from the same tree: The case for integration in higher education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(6), 1865. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807201115>
- UNESCO (2019). *UNESCO México presente en el segundo Foro Internacional Vanguardia en la Educación 2019*. México. Recuperado de <https://bit.ly/3s2BLWg>
- UNESCO (2020). *Education: Education and Science as a Vaccine for the Pandemic*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3v0TzTp>
- Urzúa, M., Rodríguez, D., Valencia, M. y Ruiz, R. (2020). Aprender ciencias experimentales mediante TIC en tiempos de covid-19: percepción del estudiantado. *Praxis & Saber*, 11(27), e11447. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.11447>
- Vargas-Straube, M. J., Gutiérrez, J. C., Soto, J. F. y Isla, E. (2021). Aprendizaje de microbiología experimental en un formato virtual y en contexto de pandemia: una experiencia de implementación de actividades con la utilización de un set portátil en la formación de profesores de Biología y Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 49-71. <https://doi.org/10.35362/rie8714594>
- Vargas, J., Cuero, J. y Riveros, F. (2020). Transformación digital y enfoque STEAM, una alternativa en tiempos de COVID-19. *Revista Espacios*, 41(42), 326-334. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p28>
- Villela, F. y Contreras, D. S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187. <https://doi.org/10.18359/ravi.5395>

Cómo citar en APA:

Guevara, G., García-Melo, J. E. y Franco-Pérez, L. M. (2022). Oportunidades y desafíos de los docentes en programas de biología con asignaturas teórico-prácticas de dos instituciones colombianas de educación superior bajo restricciones de pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 85-100. <https://doi.org/10.35362/rie8814833>

Competencias en el profesorado universitario derivadas del impacto de la COVID-19

Carlos Martínez Mollineda ¹ 

Raxiel Martínez Pedraza ¹ 

Dainury Vázquez Coll ¹ 

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

Resumen. La pandemia COVID-19 ha puesto a prueba las Instituciones de Educación Superior del mundo. Cierre parcial o total de las aulas, adaptaciones curriculares y el proceso de enseñanza-aprendizaje detenido son algunas de las consecuencias negativas de la pandemia. El objetivo de este artículo es definir cuáles son las competencias desarrolladas por el docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. En la investigación participan 12 docentes de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. La investigación, con enfoque mixto, no experimental y carácter descriptivo, se realiza en dos etapas. La primera, determina las competencias claves del docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. La segunda, describe el estado actual de estas competencias claves en el profesorado universitario. En la investigación se aplican tres instrumentos (guía para la revisión bibliográfica, composición y cuestionario). Los resultados muestran la necesidad de continuar diagnosticando, en la práctica, la efectividad del modelo de educación a distancia y continuar desarrollando las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. Se propone ampliar la investigación a un universo mayor de docentes para diagnosticar e influir en las competencias que aún no han sido lo suficientemente desarrolladas.

Palabras clave: competencias docentes; enseñanza; aprendizaje; COVID-19; educación.

Competências do corpo docente universitário derivadas do impacto do COVID-19

Resumo. A pandemia do COVID-19 colocou à prova as Instituições de Ensino Superior do mundo. O fechamento parcial ou total das salas de aula, as adaptações curriculares e o processo de ensino-aprendizagem bloqueado são algumas das consequências negativas da pandemia. O objetivo deste artigo é definir as competências desenvolvidas pelo docente universitário para enfrentar metodologicamente o ensino nas condições do COVID-19. Participam da pesquisa 12 docentes da Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas. A pesquisa, com abordagem mista, não experimental e descritiva, é realizada em duas etapas. A primeira determina as competências-chave do docente universitário para enfrentar metodologicamente o ensino nas condições do COVID-19. A segunda descreve o estado atual dessas competências-chave no corpo docente universitário. Três instrumentos são aplicados na pesquisa (guia de revisão bibliográfica, redação e questionário). Os resultados mostram a necessidade de continuar diagnosticando, na prática, a eficácia do modelo de educação a distância e continuar desenvolvendo as competências-chave para enfrentar metodologicamente o ensino nas condições do COVID-19. Propõe-se ampliar a pesquisa a um universo maior de docentes para diagnosticar e influenciar nas habilidades que ainda não foram suficientemente desenvolvidas.

Palavras-chave: competências de ensino; ensino; aprendizagem; COVID-19; educação.

Competencies in university teaching staff derived from the impact of COVID-19

Abstract. The COVID-19 pandemic has put the world's Higher Education Institutions to the test. Partial or total closure of classrooms, curricular adaptations and the halted teaching-learning process are some of the negative consequences of the pandemic. The objective of this article is to define the competencies developed by the university teacher to methodologically face teaching in conditions of COVID-19. 12 teachers from the "Marta Abreu" Central University of Las Villas participate in the research. The research, with a mixed, non-experimental and descriptive approach, is carried out in two stages. The first determines the key competencies of the university teacher to methodologically face teaching in conditions of COVID-19. The second describes the current state of these key competencies in university teaching staff. Three instruments are applied in the research (guide for bibliographic review, composition and questionnaire). The results show the need to continue diagnosing, in practice, the effectiveness of the distance education model and to continue developing the key competencies to methodologically face teaching in COVID-19 conditions. It is proposed to extend the research to a larger universe of teachers to diagnose and influence the skills that have not yet been sufficiently developed.

Keywords: teaching skills; teaching; learning; COVID-19; education.

1. Introducción

El docente universitario actual realiza su labor en una época marcada por el desarrollo tecnológico, las crisis económicas, las pandemias y el cambio climático. El complejo contexto donde desarrolla su labor, junto a la enorme rapidez con la que se multiplican los conocimientos, influye en la transformación de escenarios tradicionales de la educación. Además, exige mayor preparación del docente (Krishnamurthy, 2020; Yao & Guo, 2018).

En la actualidad, la pandemia de la COVID-19 ha impactado los conocimientos, habilidades y valores del docente universitario. El aislamiento social, los encierros y la ausencia del contacto personal con los estudiantes conllevan a evolucionar, en ocasiones, aceleradamente hacia un escenario de enseñanza-aprendizaje virtual.

El 24 de marzo de 2020 las Instituciones de Educación Superior cubanas (IES) cierran sus puertas (Granma, 2020). La situación epidemiológica desatada por la COVID-19 obliga a más de 241.000 estudiantes a interrumpir sus estudios. La didáctica de la educación superior sufre cambios.

El docente universitario se ve obligado a modificar el diseño curricular para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propósitos, contenidos, empleo de tecnologías, distribución temporal (orden) y evaluaciones, tienen que ser adaptadas a las nuevas condiciones de la enseñanza universitaria (Aguilera-Hermida, 2020). Además, es necesario confeccionar materiales bibliográficos (libros electrónicos, webquest, edublogs), aulas virtuales y actividades interactivas para provocar los cambios necesarios en los estudiantes respecto a la asimilación del conocimiento.

Las nuevas condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario requirió una formación continua y acelerada en el profesorado; a fin de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. Por otra parte, propició un cambio sustantivo del modelo de enseñanza tradicional. La práctica educativa comenzó a exigir, como nunca, aplicar diferentes pedagogías para obtener el máximo aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del artículo es definir cuáles son las competencias desarrolladas por el docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19.

2. Métodos y materiales

La investigación realizada presenta un enfoque mixto, no experimental y con carácter descriptivo. Se estructura para ser aplicada en dos etapas. La primera etapa centra su atención en determinar, a través de la búsqueda bibliográfica, las competencias claves del docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. En la segunda etapa se describe el estado actual de las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19 en el profesorado universitario.

2.1 Participantes

La muestra para la investigación está compuesta por 12 docentes de los Departamentos de Español-Literatura, Educación Especial y el Departamento de Preparación y Superación de Cuadros de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las

Villas. El 42% de los participantes son del sexo masculino. El 58% restante, son del sexo femenino. El participante de más experiencia, frente a las aulas, tiene 64 años de edad. El más joven, cuenta con 32 años.

2.2 Instrumento

En la investigación se aplican tres instrumentos. El primer instrumento es la Guía para la revisión bibliográfica. El objetivo es determinar cuáles son las competencias que debe reunir el profesorado universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de COVID-19. El segundo instrumento aplicado es la Composición (Martínez-Angulo et al., 2013). El objetivo que se persigue es obtener información sobre el mundo interno de los sujetos respecto a las competencias claves determinadas para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de COVID-19. El tercer instrumento utilizado es el Cuestionario. El objetivo de este instrumento consiste en determinar cómo ha sido el desarrollo de las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19

El valor alfa de Cronbach obtenido ($\alpha = 0,950$) muestra la excelente fiabilidad del cuestionario para conocer la opinión de los participantes sobre las competencias claves determinadas.

2.3 Procedimiento y análisis

Para la ejecución del primer instrumento se siguen los pasos planteados por la Facultad de Ciencias Médicas "10 de octubre" (2018). Los investigadores recopilan bibliografía en las bases de datos especializadas. Posteriormente, evalúan y seleccionan la bibliografía acorde a la relevancia y calidad de estas. Un tercer paso conlleva a procesar la información obtenida y llegar a conclusiones, acorde al objetivo planteado en el instrumento. El segundo instrumento se aplica a los 12 participantes. A partir del título ¿Qué competencias necesito para impartir docencia durante la pandemia?, los sujetos redactan las composiciones. De este resultado se conforma un sistema de categorías inductivo (ver Tabla 1), a través del cual se analizan las respuestas ofrecidas. Para el tercer instrumento se analizan los datos a través del software SPSS versión 23. Los investigadores realizan un análisis descriptivo donde exponen el estado actual de las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19 en los participantes. El análisis descriptivo considera la media y la desviación típica de los ítems.

Tabla 1. Sistema de categorías para el análisis de las composiciones

Categorías	Indicadores
Conocimientos	El sujeto expresa saberes reflejados para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19.
Habilidades	El sujeto demuestra experiencias donde pone de manifiesto destrezas para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19.
Actitudes	El sujeto expone modos de actuación para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19.

Fuente: elaborado por los autores.

3. Resultados

La primera etapa de la investigación arroja, en los últimos tres años, un total de 2500 investigaciones que, de alguna manera, están relacionadas con competencias claves del docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. Estas investigaciones se ubican en bases de datos especializadas [Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC)], así como, en repositorios institucionales. La revisión bibliográfica muestra como resultado que las competencias son unidades integradas y complejas. Las competencias de un docente no se reducen solo a las acciones ejecutadas por el individuo en el desempeño de tareas concretas; sino que incluyen diferentes componentes psicológicos o psicológicos interrelacionados (Aguilera-Hermida, 2020).

Las competencias de un docente actual para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19 no pueden determinarse pensando solo en el aula tradicional (situada en un espacio físico; entre muros). Las clases se imparten en variados escenarios. El docente debe saber cómo reorganizar el contenido específico, reajustar la planificación, organizar actividades individuales o grupales, motivar e involucrar a los estudiantes; fomentar el aprendizaje colaborativo y tener presente la salud mental y el bienestar del estudiantado desde la distancia.

El análisis realizado por los investigadores y teniendo presente criterios aportados por Dwivedi et al. (2020); Jiménez-Guerra y Ruiz-González (2021); Lealh-Filho (2021); Ruiz-Cuellar (2020) y Tziviniou et al. (2021) permiten determinar las competencias claves del docente universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19 (ver Figura 1).

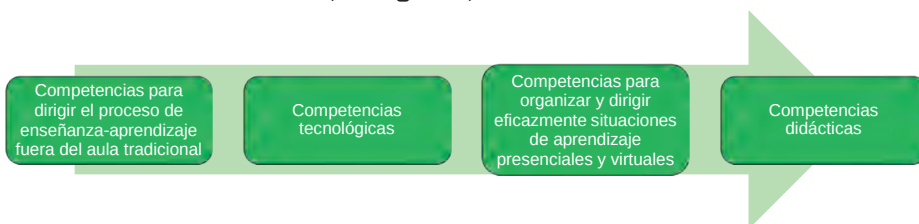


Figura 1. Competencias claves del docente universitario emanadas de la revisión bibliográfica.

Fuente: elaboración propia

La aplicación de los instrumentos Composición y Cuestionario permiten, en la segunda etapa, describir el estado actual de las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19 de la población objeto de estudio. Teniendo presente el sistema de categorías previamente elaborado (ver Tabla 1), se realiza un análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes en la composición. El resultado se organiza según las categorías determinadas.

3.1 Conocimientos

Los sujetos muestran saberes para proponer situaciones problemáticas, ajustándolas a las potencialidades de cada estudiante. Los conocimientos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula tradicional se han incrementado.

En las respuestas de los sujetos se reconoce saberes sobre el sistema operativo empleado; para la utilización pedagógica de las herramientas de comunicación (correo electrónico, mensajería instantánea) y para emplear recursos tecnológicos (app, libros digitales) en sus clases.

Aprendí de manera autodidacta y ayudada desde la distancia por mis compañeros a planificar y organizar mi docencia desde el aula virtual. Considero que he sido útil a la sociedad, a pesar de las restricciones. Considero que he aprendido a manejar escenarios virtuales para ofrecer atención académica y psicológica a mis estudiantes (Sujeto 5).

3.2 Habilidades

Las respuestas de los sujetos muestran desarrollo de habilidades tecnológicas y didácticas para organizar situaciones de aprendizaje desde la distancia. Dominan condiciones básicas para emplear la plataforma Moodle. Además, reconocen contar en sus clases con un mayor empleo del Word y el Power Point. Por otra parte, han incrementado las destrezas para la búsqueda, en sitios especializados, de artículos científicos dirigidos a el tratamiento de los contenidos. En general, han adquirido destrezas para organizar, planificar, ejecutar y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes apoyados por las tecnologías.

La pandemia nos enseñó a vernos útiles desde la casa y a trabajar por el bien de la Educación cubana. Los resultados alcanzados nos han hecho comprender que fuera del aula, apoyados por el Moodle, también se puede impartir clases. La pandemia nos influyó positivamente en el manejo de herramientas tecnológicas que anteriormente no empleábamos (Sujeto 11).

3.3 Actitudes

La mayoría de los participantes muestra una actitud positiva para acompañar el aprendizaje de los estudiantes fuera del aula tradicional. Estos sujetos han empleado las tecnologías para ofrecer continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje; detenido producto a la pandemia. La mayoría de los sujetos demuestra ser capaz de impartir contenidos apoyados por el aula virtual y el WhatsApp. En los escritos manifiestan voluntad para continuar utilizando recursos tecnológicos en sus clases.

Estos meses han sido duros para mí. El aislamiento social ha constituido una escuela que ha formado a esta docente de 47 años en el verdadero empleo de las tecnologías. Además, nos ha hecho valorar más al ser humano y la vida en general. Me he erigido como mejor docente, sintiendo la necesidad de luchar para poder trabajar en las nuevas condiciones y solucionar problemas con criterios tecnológicos (Sujeto 1).

Los resultados alcanzados en el instrumento Cuestionario se muestran en la Tabla 2. La dimensión Conocimientos alcanza una media alta ($M= 3.63$) reflejando el incremento de los saberes para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de COVID-19. La desviación típica de los ítems es inferior a 1 en el 100% de los casos. El 21% de los ítems no muestra desviación típica alguna. Los conocimientos que el profesorado estima poseer, en menor medida, son el ítem 4a ($M= 3.33$; $DT=.492$), el 4c ($M= 3.42$; $DT=.515$), el 3e ($M= 3.42$; $DT=.793$) y el ítem 2 ($M= 3.48$; $DT=.793$). Los mayores conocimientos se observan en el ítem 3d ($M= 4.00$; $DT=.000$), el 4b ($M= 4.00$; $DT=.000$) y el 4d ($M= 4.00$; $DT=.000$).

La dimensión Habilidades alcanza también una media alta ($M=3.44$). El resultado constata el desarrollo de destrezas para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de COVID-19. Similar a los resultados obtenidos en la dimensión Conocimientos, ninguno de los ítems alcanza una desviación típica superior a 1. Las destrezas que los sujetos creen haber desarrollado en menor medida se muestran en el ítem 4a ($M=3.33$; $DT=.492$); mientras que, las destrezas que alcanzaron el mayor desarrollo se observan en el ítem 4b ($M=4.00$; $DT=.000$) y el ítem 4e ($M=3.58$; $DT=.515$).

La dimensión Actitud alcanza la media más alta de las tres dimensiones ($M=4.00$). El 100% de los ítems pertenecientes a la dimensión carece de desviación típica alguna ($DT=.000$). La totalidad de los sujetos ha demostrado fortalecer la actitud para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19.

Tabla 2. Análisis descriptivo de los ítems presentes en el Cuestionario

Ítem	M	DT
1. Conocimientos didácticos para asegurar la enseñanza de tu disciplina	3.58	.515
2. Conocimientos requeridos para la gestión de contenidos digitales	3.48	.793
3. Conocimientos para la utilización de las TIC en el desarrollo del aprendizaje		
3 a. Manejo de la plataforma educativa Moodle	3.08	.669
3 b. Sistemas operativo Windows	3.75	.452
3 c. Sistemas operativo Linux	3.58	.515
3 d. Programa de presentación Power Point	4.00	.000
3 e. Diseño de materiales didácticos para el aprendizaje on-line	3.42	.793
3 f. Empleo de softwares educativos desde la PC	3.83	.389
3 g. Uso de recursos electrónicos, páginas web, bases de datos y catálogos en línea	3.75	.452
4. Conocimientos para atender las diferencias individuales, el desarrollo emocional y la salud mental		
4 a. Atención personalizada on-line	3.33	.492
4 b. Atención al temor e inseguridad	4.00	.000
4 c. Atención al desarrollo socio-emocional del estudiante	3.42	.515
4 d. Elevación de la motivación e interés	4.00	.000
4 e. Atención a los diferentes problemas que genera la pandemia en la salud mental	3.58	.515
5. Habilidades en la Educación superior en tiempos de COVID-19		
5 a. Preparar los materiales de las clases on-line	3.67	.492
5 b. Evaluar a los estudiantes on-line	3.58	.515
5 c. Utilizar recursos de Internet para impartir tus clases	3.50	.674
5 d. Desarrollo de la enseñanza híbrida	3.17	.718
5 e. Utilización de las TIC al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento	3.33	.778
5 f. Atención a las diferencias individuales a distancia	3.42	.515
6. Actitud en la Educación superior en tiempos de COVID-19		
6 a. La enseñanza universitaria puede continuar en tiempos de COVID-19	4.00	.000
6 b. La enseñanza híbrida puede ser aplicada a la Educación superior	4.00	.000
6 c. Las tecnologías son viables para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje	4.00	.000
6 d. Las tecnologías facilitan la atención a las diferencias individuales	4.00	.000

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

El análisis de los datos y la información obtenida evidencian un alto desarrollo de competencias adquiridas para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. A pesar de los sujetos, inicialmente, no contar con la preparación necesaria para impartir clases fuera del escenario tradicional; son capaces, con la ayuda de sus compañeros, la preparación a distancia recibida desde la universidad y la autopreparación, de promover transformaciones en sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia la educación a distancia. Este primer resultado contrasta con lo expuesto por Sierralta-Pinedo (2021) en su investigación. El estudio realizado por la investigadora demuestra que, a un año de pandemia, docentes de la Institución Educativa CECAT “Marcial Acharán” tienen escasas competencias digitales y pedagógicas para impartir clases desde la virtualidad.

Por otra parte, los resultados alcanzados en la investigación están acordes con las competencias docentes declaradas por Garzón-Daza (2021) en su estudio. Este investigador estima que el docente, producto a la situación del COVID, ha tenido que transformar su forma de enseñar, al tener que integrar lo físico con lo virtual. Precisamente, este resultado es observado en la investigación. Los 12 sujetos han desarrollado una alta capacidad de adaptación e innovación producto a la incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, realizar esta investigación cumple con una de las directrices planteadas por Vite-Ceballos et al. (2020):

Cada IES debe establecer una hoja de ruta que identifique qué aplicaciones TIC, TAC, TEP requiere hacer uso, tomando en cuenta la naturaleza de cada asignatura para de esa manera establecer las áreas de desarrollo a través de procesos de capacitación. (p. 183)

5. Conclusiones

La investigación ejecutada permitió realizar un acercamiento a los principales impactos que ha provocado la pandemia en la preparación del profesorado universitario a partir de las competencias requeridas para su enfrentamiento

Un primer impacto está relacionado con la necesidad de continuar diagnosticando, en la práctica, la efectividad del modelo de educación a distancia. Este modelo se desarrolla a través de diferentes tecnologías. Además, debe tener presente el fomento del aprendizaje colaborativo, la deserción escolar y los estados socio-emocionales de los estudiantes (Garrido et al., 2021; Rieble-Aubourg & Viteri, 2020). No todos los docentes presentan las competencias necesarias para incorporar el modelo de educación a distancia a su accionar diario.

Un segundo impacto se puede circunscribir en la necesidad de continuar desarrollando en el profesorado universitario las competencias claves para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19. La pandemia aún no finaliza. El docente debe continuar preparándose. Además, se pueden aprovechar los aprendizajes que va dejando la COVID-19 y seguir avanzando en la capacitación para enfrentar otras pandemias; desarrollando al máximo estas y otras competencias clave que le permitan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje integrando tecnologías, conocimientos y didácticas.

Para finalizar, se propone ampliar la investigación a un universo mayor de docentes. Es una necesidad diagnosticar cuáles son las competencias desarrolladas por el profesorado universitario para enfrentar metodológicamente la docencia en condiciones de la COVID-19; e influir en aquellas que aún no han sido lo suficientemente desarrolladas.

Referencias

- Aguilera-Hermida, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research*, 366-374. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Dwivedi, Y., Hughes, L., Coombs, C., Constantiou, I., Y. Duan, Y. & Edwards, J. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Facultad de Ciencias Médicas «10 de octubre» (2018). *Guía para elaborar una Revisión bibliográfica*. Recuperado de <https://instituciones.sld.cu>.
- Garrido, C., Garrido, A., Álvarez, P. y Vargas, S. (2021). Competencias digitales para la industria 4.0. Efectividad del proceso de virtualización de un laboratorio de Metrología en la carrera de Ingeniería Mecánica. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 197-211. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1923>.
- Garzón-Daza, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la Educación con ocasión del Covid-19. *Revista Boletín REDIPE*, 10(5), 177-188. <https://reista.redipe.org/index.php/1/article/download/12995/1203>.
- Granma (24 de marzo de 2021). *Nuevas medidas para enfrentar a la COVID-19*. Recuperado de <https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2021-03-24>.
- Jiménez-Guerra, Y. y Ruiz-González, M. D. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la Educación superior en tiempos de covid-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), 1-15. <https://bit.ly/3gU9Vow>.
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>.
- Leal-Filho, W. (2021). Covid-19, Sustainable development and higher education: towards a recovery path. *Journal of Sustainability in Higher Education*, 138-141. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0364>.
- Martínez-Angulo, M. R., Álvarez-Dorta, L., Yaque-Villegas, E. L., Hernández-Pardo, I. y Rodríguez-Díaz, Z. (2013). *Manual de técnicas de exploración psicológicas*. Pueblo y Educación.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). *Hablemos de Política Educativa en América Latina y el Caribe*. División de Educación y desarrollo social del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ruiz-Cuellar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <https://bit.ly/3rQG1qh>.
- Sierralta-Pinedo, S. (2021). Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la institución educativa CECAT "Marcial Acharán". *Revista Mendeive*, 19(3), 755-763. <https://bit.ly/3oOhPUY>.
- Tzivinikou, S., Garifalia, C. & Kagkara, D. (2021). Distance education attitudes (DEAS) during COVID 19 crisis: Factor structure, reliability and construct validity of the brief Dea scale in greek-speaking SEND teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09483-1>.

- Vite-Cevallos, H., Carvajal-Romero, H., Samaniego-Ocampo, R. y Prado-Ortega, M. (2020). Competencias virtuales de los docentes frente al reto de COVID-19 en instituciones de Educación Superior en Ecuador. *Revista Conrado*, 16(1), 178-183. <https://bit.ly/3rQm8RG>
- Yao, J.-X. & Guo, Y.-Y. (2018). Core competences and scientific literacy: the recent reform of the school science curriculum in China. *International Journal of Science Education*, 40(3), 1913-1933. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1514544>.

Cómo citar en APA:

Martínez, C., Martínez, R. y Vázquez, D. (2022). Competencias en el profesorado universitario derivadas del impacto de la COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 101-109. <https://doi.org/10.35362/rie8814823>

Dificuldades enfrentadas por docentes do ensino superior frente ao contexto da pandemia de COVID-19

Jennifer Thalita Targino dos Santos ¹ 

Alan Vinicius Assunção-Luiz ¹ 

Alison Luis Eburneo Pereira ¹ 

Anderson Ricardo Malmonge Barbosa Luciano ² 

Idinei Francisco Pires de Carvalho Filho ² 

Milena Jorge Simões Flória Lima Santos ¹ 

Mônica Cristina Garbin ³ 

¹ Universidade de São Paulo (USP), Brasil; ² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil; ³ Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), Brasil.

Resumo. A pandemia do COVID-19 modificou o cronograma de atividades propostas para o ano letivo de 2020-21, a partir da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial (ERE). Para os professores do ensino superior, embora as boas práticas de ensino sejam uma preocupação constante das universidades, surgiram desafios diante do modo repentino de transição e implementação do ERE. Nesse sentido, este estudo objetivou investigar as principais dificuldades encontradas por docentes do ensino superior no Brasil, frente ao ERE durante a pandemia de COVID-19. A coleta de dados ocorreu entre dezembro de 2020 e fevereiro de 2021, utilizando-se um questionário eletrônico constituído por 19 questões objetivas. Participaram do estudo 234 docentes. Deste total, 77,4% dos participantes apresentaram dificuldades durante o processo de adaptação para o ERE, sendo estas relacionadas a falta de capacitação ou de recursos tecnológicos por parte das instituições; problemas com o uso de tecnologias digitais (ferramentas e softwares); influência de dificuldades psicológicas; dificuldades associadas à burocracia administrativa ou com Segurança de Dados. Elucida-se que a transição deve ser realizada com planejamento e investimento na formação adequada dos professores, para que a educação em contexto virtual alcance o mesmo sucesso dos encontros presenciais.

Palavras-chave: dificuldades pedagógicas; ensino remoto emergencial; pandemia; COVID-19; metodologias pedagógicas; tecnologias digitais.

Dificultades para los profesores de enseñanza superior en el contexto de la pandemia de COVID-19

Resumen. La pandemia de COVID-19 modificó el cronograma de actividades propuestas para el curso académico 2020-21 con la sustitución de las clases presenciales por la enseñanza remota de emergencia (ERE). Aunque las buenas prácticas docentes son una preocupación constante de las universidades, los profesores de enseñanza superior se enfrentaron a nuevos desafíos ante el carácter repentino de la transición y aplicación de la ERE. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue investigar las principales dificultades que encontraron los profesores de enseñanza superior en Brasil en relación con la ERE durante la pandemia de COVID-19. Los datos se recogieron entre diciembre de 2020 y febrero de 2021, a través de un cuestionario electrónico compuesto por 19 preguntas objetivas. En el estudio participaron un total de 234 profesores. De este total, el 77,4 % de los participantes presentó dificultades durante el proceso de adaptación a la ERE, relacionadas con la falta de formación o de recursos tecnológicos por parte de las instituciones, problemas con el uso de tecnologías digitales (herramientas y software), influencia de las dificultades psicológicas, dificultades asociadas a la burocracia administrativa o a la seguridad de datos. Se señala que la transición debe llevarse a cabo con planificación e inversión en la formación adecuada para los profesores, para que la educación en un entorno virtual alcance el mismo éxito que la presencial.

Palabras clave: dificultades pedagógicas, enseñanza remota de emergencia, pandemia, COVID-19, metodologías pedagógicas, tecnologías digitales.

Difficulties experienced by higher education teachers during the COVID-19 pandemic

Abstract. The COVID-19 pandemic changed the schedule of activities proposed for the academic year 2020-21, in which face-to-face classes were replaced by emergency remote teaching (ERE). For higher education professors, although good teaching practices are a constant concern of universities, challenges have arisen due to the sudden transition and implementation of the ERE. For this reason, this study aimed to investigate the main difficulties encountered by higher education professors in Brazil, dealing with the ERE during the COVID-19 pandemic. Data collection took place between December 2020 and February 2021, using a electronic questionnaire consisting of 19 objective questions. 234 professors participated in the study, of which 77.4% of the participants had difficulties during

the adaptation process for the ERE, and are related to the lack of training or technological resources given by the institutions; problems with the use of digital technologies (tools and software); influence of psychological difficulties; difficulties associated with administrative bureaucracy or with Data Security. It is clarified that the transition must be carried out with planning and investment in the adequate training of teachers, so that education in a virtual context achieves the same success as face-to-face meetings.

Keywords: *pedagogical difficulties; emergency remote learning; pandemics; COVID-19; pedagogical methodologies; digital technologies.*

1. Introdução

Entre o final do ano de 2019 e o início de 2020, um novo vírus denominado “SARS-CoV-2” foi identificado como responsável por causar a doença COVID-19 (Zhou et al., 2020). Foi inicialmente, encontrado na China e, posteriormente, propagou-se ao redor do mundo, e em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que se tratava de uma pandemia. Inúmeros protocolos passaram a ser adotados visando conter a disseminação do vírus (WHO, 2020a). Entre eles, o isolamento social, que gerou impactos significativos na área da educação (Brasil, 2020; Jelińska & Paradowski, 2021).

Naquele momento, o Ministério da Educação do Brasil por meio da portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais, em caráter excepcional, para a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, ou seja, pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto permanesse a pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020). As instituições de ensino superior (IES) suspenderam suas atividades presenciais, o que afetou, substancialmente, discentes e docentes (Brasil, 2020; Jelińska & Paradowski, 2021). Algumas prioridades foram estabelecidas pelo governo, a fim de garantir a continuidade da educação no Brasil, incluindo o acesso ao material didático para os alunos (livros e apostilas digitais), processos de avaliações virtuais e preparo dos profissionais envolvidos (docentes e outros funcionários das instituições de ensino), sobre o uso das tecnologias digitais e ferramentas de comunicação (Daniel, 2020). Embora as boas práticas de ensino sejam uma preocupação constante das universidades, nem todas as instituições estavam preparadas para dar o suporte e treinamentos necessários para os docentes no ERE (Polydoro, 2020; Jelińska & Paradowski, 2021).

A qualidade e a eficácia educacional no ERE podem ser influenciadas pelas aulas exclusivamente online, impedindo o contato face-a-face, que é percebido tanto pelos alunos, quanto pelos docentes (Jelińska & Paradowski, 2021). No entanto, espera-se que pela obtenção, compreensão e domínio dos diversos tipos de abordagens educacionais, tecnológicas e de instrumentos de ensino, o ERE possa suprir suficientemente as necessidades neste contexto (Daniel, 2020; Garbin & Oliveira, 2021).

O uso de tecnologias associadas às metodologias de ensino adequadas pode inovar e flexibilizar os processos de aprendizagem, essenciais para o letramento digital (Sugimoto et al., 2017; Carneiro et al., 2019). Este conjunto de conhecimentos e habilidades permitem o uso de dispositivos eletrônicos e comandos via softwares, possibilitando a imersão de estudantes e professores no ensino *e-learning* (ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais) (Sugimoto et al., 2017; Silus et al., 2020). Ressalta-se que, antes de se trabalhar com a utilização de softwares e tecnologias

digitais, é preciso instruir-se acerca das suas funcionalidades e as consequências de seu uso nas relações sociais, bem como as contribuições para o ensino-aprendizagem (Moore et al., 2021).

Diante do modo repentino de transição e implementação do ERE, que evidenciou a falta de treinamento e conhecimento necessário a essa prática, algumas dificuldades foram relatadas por parte dos docentes e alunos das instituições (Jelińska & Paradowski, 2021). Alguns fatores que podem influenciar na qualidade do ensino e da aprendizagem, foram identificados: questões psicológicas, a ansiedade e frustração diante de tantas incertezas (Chaturvedi et al., 2021) e harmonia dos relacionamentos entre estudantes e professores (Brooks et al., 2020); dificuldades com o uso das tecnologias digitais de comunicação (TDIC's) (Silus et al., 2020; Dwivedi et al., 2020), exclusão digital (comum em países em desenvolvimento) e recursos tecnológicos inadequados (Arruda, 2020; Roggero, 2020); privacidade e segurança dos usuários (Jelińska & Paradowski, 2021).

1.1 A ação docente e o uso de tecnologias

A formação de professores que atuam na educação básica no Brasil é realizada pelos cursos superiores de Licenciaturas ofertadas pelas IES. Para atuar no ensino superior basta um grau de mestre ou doutor, dependendo das exigências da instituição, de acordo com a Lei Educacional Brasileira 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Arroio et al., 2006), o que define a formação desses docentes são os cursos e o tipo de titulação recebida durante sua pós-graduação.

Neste contexto há outra lacuna que precisa ser explorada e que evidenciou-se durante a pandemia da Covid-19: o uso de tecnologias. O debate sobre a importância da formação de professores para o uso intencional de tecnologias não é novo no Brasil, mas tornou-se mais intenso nos últimos anos (Garbin & Oliveira, 2021). Em dezembro de 2019, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Foram definidas dez competências gerais necessárias ao docente em formação e há referências às tecnologias em apenas três delas. Assim como os alunos, os professores precisam ter habilidades digitais básicas para que haja uma contribuição efetiva para a educação de seus discentes (Sailer et al., 2021).

Tal discussão é importante, especialmente no cenário vivido durante os anos de 2020 e 2021, pois o tema é negligenciado nas formações de professores no contexto brasileiro. E o que se evidenciou neste processo foi que professores do ensino superior e básico combinaram seus saberes docentes e mergulharam no uso das tecnologias em diferentes contextos, para que a educação, de alguma forma, não parasse (Garbin & Oliveira, 2021).

Maphalala e Adigun (2021) indicam que para a adoção do modelo de educação remota deve-se passar pelos temas: “planejamento; suporte técnico e treinamento para *e-learning*; Infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação e acessibilidade à Internet; aceitação do *e-learning* e utilização do *Learning Management System*; desenvolvimento de conteúdo para *e-learning*; e avaliação da eficácia do ensino por meio do *e-learning*”. Para além disso, de acordo com Moore et al. (2021) e

Jelińska e Paradowski (2021), a transição para o ERE depende de fatores que incluem comunicação, tecnologia e pedagogia, deste modo, é preciso ir além dos dispositivos tecnológicos, mas relacionar esses elementos.

Além dessas questões, dado o isolamento social, os docentes passaram a se preocupar com a segurança e bem-estar dos alunos e de seus familiares, sendo este considerado um fator estressante na atuação durante o ERE (Besser et al., 2020; Gelles et al., 2020). Como já apontado pela literatura atual, durante o exercício profissional e vida acadêmica os docentes e discentes podem enfrentar momentos ansiogênicos e estressantes que contribuem para complicações mentais e físicas (Costa & Nebel, 2018; Assunção-Luiz et al., 2021). Esses fatores podem ter sido intensificados durante a pandemia, sendo relacionados às medidas restritivas e outros protocolos impostos para a contenção do coronavírus (Assunção-Luiz et al., 2021).

Nesse sentido, este estudo objetivou investigar as principais dificuldades encontradas por docentes de instituições brasileiras públicas e privadas, frente à modalidade de educação remota emergencial durante a pandemia de COVID-19.

2. Metodologia

2.1 Casuística e delineamento do estudo

Para atingirmos o objetivo proposto por esse estudo, foi utilizada uma abordagem quantitativa com desenho descritivo e transversal. A amostra foi constituída por docentes, de ambos os sexos e sem limitação de faixa-etária, de universidades públicas e privadas, procedentes de distintas regiões do Brasil, atuantes nos anos 2020 e 2021, que vivenciaram o contexto da pandemia da COVID-19. Foram excluídos aqueles que não responderam ao questionário dentro do período de coleta de dados estipulado pelos autores.

O presente estudo respeitou os princípios éticos preconizados pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Antes de responder o instrumento de coleta de dados, os participantes obtiveram conhecimento acerca dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, sendo assegurados sobre o sigilo de seus dados em todas as etapas. Posteriormente concederam sua anuência para a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos.

2.2 Instrumento de coleta de dados

Para atingir um número maior de docentes, o instrumento utilizado neste estudo foi um questionário eletrônico elaborado com base na literatura de referência (WHO, 2020b) e nas vivências e experiências dos autores, sendo esses um grupo multiprofissional com integrantes da área da educação e da saúde.

O referido questionário foi previamente testado por meio de um estudo piloto *online*, de outubro a novembro de 2020. Participaram deste estudo piloto 50 docentes do ensino superior, vinculados às mesmas instituições de ensino dos autores, que forneceram feedback acerca do questionário inicialmente proposto. Ressalta-se que esses participantes foram excluídos da amostragem final do estudo. Dentre as modificações realizadas, uma questão foi excluída e uma discursiva foi adaptada para objetiva. Além disso, foram sugeridos a inclusão de itens relacionados aos softwares

utilizados pelos docentes: *Google Jamboards*, Jogos (exemplo: *Kahoot*, *Socrative*, *Mentimeter* etc) e bibliotecas virtuais (exemplo: *Pearson*, *Minha Biblioteca* etc). A redação dos enunciados foi mantida.

A versão final do questionário foi inserida na plataforma *Google Forms*, o que possibilitou que esta pesquisa pudesse ser respondida por diversos professores, em diferentes instituições brasileiras. Ademais, a coleta de dados realizada por meio eletrônico possibilitou que os participantes pudessem acessá-lo no momento e horário de sua maior conveniência. O questionário possuía um caráter auto-explicativo, possibilitando que orientações a respeito de sua utilização fossem verificadas pelos participantes durante o preenchimento dos dados, sem a necessidade de um cadastro prévio ou aplicativo instalado para o seu acesso.

As questões viabilizaram a investigação de fatores centrais relacionados ao objetivo desta pesquisa, tais como: dificuldades encontradas e a experiência prévia dos docentes na modalidade EaD; principais tecnologias utilizadas; e o uso de softwares. Foi composto por 19 perguntas de múltipla escolha, sendo dividido em duas partes. Compuseram a primeira parte nove questões referentes à caracterização da amostra (idade; sexo; procedência; área de formação; nível de titulação; tempo de docência no ensino superior; número de instituições em que atua; caracterização das IES; área de atuação, segundo a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES) e a segunda parte foi composta por 10 questões a respeito do período de transição dos docentes para o ERE, sendo dividida em quatro categorias a saber: (1) Recursos tecnológicos e capacitação ofertados pelas instituições; (2) Dificuldades no uso de tecnologias digitais: Ferramentas e softwares utilizados durante o ensino remoto; (3) Dificuldades psicológicas e atuação do docente no ERE; (4) Aspectos burocráticos, avaliações pedagógicas e segurança de dados.

A coleta de dados ocorreu entre dezembro de 2020 e fevereiro de 2021. Os participantes foram convidados via e-mail e/ou por aplicativos de comunicação como o *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outros. O convite incluía uma breve apresentação da pesquisa e o link de acesso ao formulário.

2.3 Análise de dados

Os dados coletados foram codificados, categorizados e editados para serem analisados usando estatística descritiva simples e a identificação de possíveis diferenças significativas entre grupos definidos.

A estatística descritiva simples foi obtida diretamente pela ferramenta do *Google Forms*, que fornece um relatório com todos os resultados mensurados, e permite caracterizar a amostra e as variáveis estudadas. Para identificar possíveis diferenças significativas entre grupos definidos, os dados foram analisados em ambiente estatístico R (4.0.1) e utilizou-se o teste exato de Fisher em comparação par-a-par. Valores de probabilidade $\alpha < 0,05$ foram considerados estatisticamente significativos, juntamente com os valores de Odds Ratio (OR).

Sendo assim, avaliou-se as possíveis associações entre as dificuldades apresentadas pelos docentes e: (1) os recursos fornecidos pelas instituições de ensino; (2) os aspectos burocráticos (problemas com a direção, coordenação ou funcionários);

(3) a avaliação discente; (4) as experiências prévias no ensino superior a distância (EaD); (5) as questões referentes à saúde mental; (6) os softwares utilizados no ERE; (7) a interatividade com os discentes.

3. Resultados e discussão

Levando-se em consideração o período de distanciamento social, a pesquisa realizada via *Google Forms* possibilitou atingir um número amostral suficiente ($n=234$), conforme descrito por Silus et al. (2020), que sugerem um número mínimo de 200 participantes em pesquisas desse cunho. A caracterização dos participantes é apresentada na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra de acordo com: idade, sexo, tipo da instituição em que atua, tempo de atuação, número de instituições, maior nível de titulação, procedência, e áreas de atuação

Idade	Média: 46,45 Moda: 51 Mediana: 46,5
Sexo	N (%)
Feminino	111 (47,4)
Masculino	122 (52,1)
Prefiro não informar	1 (0,4)
Setor da instituição em que atua	N (%)
Pública – Federal	39 (16,7)
Pública – Estadual	158 (67,5)
Pública - Municipal	5 (2,1)
Privada	61 (26,1)
Anos de atuação	N (%)
até 5 anos	44 (18,8)
de 6 a 10 anos	44 (18,8)
de 11 a 15 anos	30 (12,8)
de 16 a 20 anos	39 (16,7)
mais de 20 anos	77 (32,9)
Quantidade de instituições que atua	N (%)
1 instituição	187 (79,9)
2 instituições	39 (16,7)
3 instituições	7 (3,0)
4 ou mais instituições	1 (0,4)
Maior nível de Titulação	N (%)
Licenciatura	1 (0,4)
Bacharelado	2 (0,9)
Especialização	3 (1,3)
Mestrado	38 (16,2)
Doutorado	90 (38,5)
Pós-doutorado	58 (24,8)
Livre Docência	42 (17,9)

Estado de atuação no Brasil (%)	N (%)
São Paulo (SP)	189 (80,8)
Pernambuco (PE)	23 (9,8)
Rio de Janeiro (RJ)	3 (1,3)
Minas Gerais (MG)	15 (6,4)
Paraná (PR)	1 (0,4)
Paraíba (PB)	1 (0,4)
Mato Grosso do Sul (MS)	1 (0,4)
Maranhão (MA)	1 (0,4)
Áreas de atuação	N (%)
Ciências sociais aplicadas	77 (32,9)
Ciências humanas	72 (30,8)
Engenharias	49 (20,9)
Ciências exatas e da Terra	47 (20,1)
Ciências da saúde	29 (12,4)
Multidisciplinar	27 (11,5)
Ciências biológicas	20 (8,5)
Linguística, letras e artes	17 (7,3)
Ciências agrárias	15 (6,4)

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao contexto da pandemia de COVID-19, 94% dos docentes tiveram as suas atividades transferidas totalmente para o ensino remoto e os outros 6% seguiram o modelo híbrido de ensino. Este dado é semelhante ao de outros países que transferiram o ensino em sua totalidade para a modalidade remoto, como é o caso do Marrocos e do Paraguai, e totalmente em contrapartida com os dados da Nicarágua, país caribenho que não teve alteração nenhuma na modalidade de ensino (Unesco, 2021).

Um número expressivo de 181 (77,4%) docentes apresentaram dificuldades no ensino de uma maneira geral. Ao especificá-las, estas se resumem em: falta de capacitação ou de recursos tecnológicos por parte das instituições; problemas com o uso de tecnologias digitais (ferramentas e softwares); influência de dificuldades psicológicas; dificuldades associadas à burocracia administrativa ou com segurança de dados. Este resultado está de acordo com estudos semelhantes na literatura, que mostram que a transição do presencial para o remoto acarretou diversas dificuldades (Paludo, 2020). Como é o caso de Borba et al. (2020) que estudaram problemas durante esta transição em uma amostra de 187 professores do ensino fundamental ao pré-vestibular; e apenas um professor (0,5%) relatou ausência total de quaisquer dificuldades durante esta transição.

3.1 Recursos tecnológicos e capacitação ofertados pelas instituições

A falta de recursos tecnológicos foi apontada como um dos motivos que levaram à dificuldade da atuação no ERE. Dos 181 docentes que afirmaram apresentarem dificuldades, 66,3% mencionaram algumas dificuldades, sendo que 23,8% tiveram fornecimento tecnológico insuficiente e 18,7% não receberam nenhum recurso da

instituição. Dos respondentes que relataram muitas dificuldades, correspondentes a 26% da amostra, 38,5% destes tiveram fornecimento tecnológico insuficiente e 15,4% não receberam nenhum recurso. Apenas 23% dos docentes não apresentaram nenhuma dificuldade no ERE, e destes, 83% tiveram preparação (curso, treinamento e orientação) suficiente. Outros fatores também mencionados incluem, problemas com o funcionamento de equipamentos (exemplo: computadores, notebook) relatado por 34,6% dos docentes, falhas na conexão com a internet (58,1%), dificuldades no uso de tecnologias digitais (31,6%) e os aspectos burocráticos da instituição (20,5%).

O fornecimento tanto de equipamentos tecnológicos quanto de treinamentos específicos foi testado quanto a associações às dificuldades no ERE. Mais especificamente, foi explorado o nível de dificuldades daqueles professores que receberam da instituição de ensino equipamentos, palestras, cursos, e recursos tecnológicos. Identificamos dificuldades quase três vezes menores no ensino quando os professores recebem equipamento ou dispositivo eletrônico ($p = 0,0372$; OR = 3,349), e quando esses têm acesso a cursos e treinamentos para o ERE ($p = 0,0094$; OR = 3,176).

Os dados supracitados evidenciam a importância da preparação para o ensino ERE assim como do fornecimento de recursos tecnológicos. A dificuldade de ensinar a distância associada à falta de um treinamento ou à falta de equipamentos tecnológicos são fatores de sumária importância, principalmente porque o sucesso da transição no ensino remoto depende de fatores que incluem comunicação, tecnologia, pedagogia e comunidade (Moore et al., 2021; Jelińska & Paradowski, 2021). Resultados que confirmam esses fatores já foram demonstrados na literatura, como por exemplo, Moore et al. (2021), que avaliou as experiências de estudantes durante a transição presencial-ERE em um campus médico na Universidade do Arkansas (*University of Arkansas*), e identificou que 64,5% dos alunos entrevistados tiveram uma transição satisfatória associada ao fornecimento de tecnologia e treinamento dos docentes.

3.2 Dificuldades no uso de tecnologias digitais: ferramentas e softwares utilizados durante o ensino remoto

Nos momentos de interação entre docentes e estudantes diferentes TDIC's foram utilizadas, como as ferramentas da Microsoft (Skype, Teams, OneDrive e o Office), do Google (Meet, Drive, Classroom, Forms, Jamboards, Docs e o Youtube), Facebook (Messenger, Facebook, Whatsapp, Instagram), plataforma Moodle, AVA, Prezi, Zoom, jogos (Kahoot, Socrative, Mentimeter), bibliotecas virtuais, Telegram e Twitter (Gráfico 1).

Entre as metodologias e ferramentas utilizadas para as aulas online, 218 docentes (93%) fizeram uso de atividades síncronas que permitiam a interação "ao vivo" entre docente e alunos por meio de audioconferência, videoconferência ou bate-papo na web, e 210 docentes (90%) optaram pela utilização do Google Meet para esses momentos síncronos. As ferramentas utilizadas nas modalidades síncronas, são apontadas como ideais e apresentam boa aceitação pelos estudantes, o que reforça o potencial significativo e promissor no futuro da educação (Khalil et al., 2020). Em relação a comunicação de forma assíncrona com os alunos, o WhatsApp foi utilizado por 148 docentes (63%). A comunicação entre alunos e docentes, seja ela de maneira

síncrona ou assíncrona, é parte essencial para o sucesso do aprendizado dos alunos no ensino remoto, principalmente durante a transição abrupta sofrida neste período (Moore et al., 2021).



Gráfico 1. Frequência da utilização e níveis de dificuldade de acordo com cada software/aplicativo durante o ERE.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de que na pandemia, essas ferramentas foram frequentemente utilizadas entre os professores, e receberem ampla divulgação, 130 (55%) docentes relataram dificuldades nas interações com os estudantes. Apenas 12% dos docentes relataram possuir muita interação com seus alunos durante o ensino remoto. Mesmo antes da pandemia, Santaella (2013), ao abordar a utilização de tecnologias para processos pedagógicos, demonstrou que esses recursos, embora tenham o intuito de quebrar barreiras, traz à tona uma dificuldade de comunicação inesperada, relatada por 65,3% dos professores participantes do seu estudo. Essa pouca interação pode levar a uma lacuna de comunicação entre os alunos e os docentes, e criar empecilhos que impactam na qualidade da aprendizagem online (Bacich et al., 2015; Khalil et al., 2020).

Em contrapartida, Santaella (2013) aponta que a interação entre docentes e estudantes pode ser ampliada ao explorar melhor os recursos disponíveis pelas ferramentas, tornando assim uma vantagem para a atuação em ensino remoto. Este ponto foi evidenciado no presente estudo quanto ao uso do *Google Jamboards*, que se trata de uma lousa interativa. Ele se destaca perante aos outros softwares avaliados nessa pesquisa, pois permitiu o dobro da interação com os alunos em comparação às outras ferramentas ($p = 0,0189$; $OR = 2,181$). De maneira complementar, ressalta-se

que os professores que usam programas do pacote Microsoft Office tendem a ter 2,6 vezes menos dificuldades no ensino remoto ($p = 0,0260$; $OR = 2,687$), e quase duas vezes menos dificuldades ao utilizar a plataforma Moodle ($p = 0,0189$; $OR = 2,181$).

Ao analisar o fato de ter ou não experiências ou contato anteriores com as ferramentas utilizadas no ERE e como estas refletiam em dificuldades enfrentadas pelos professores, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas. Compararam-se professores com diferentes níveis de dificuldades: aqueles que não tiveram dificuldade alguma, aqueles que tiveram poucas, e aqueles que tiveram muitas dificuldades. A comparação mais significativa se deu no grupo daqueles que “não tiveram dificuldades” com os que tiveram “muitas dificuldades”, professores que possuíam experiências anteriores com tais ferramentas tendem a apresentar quatorze vezes menos dificuldades nas atividades remotas ($p = 1,00.10^{-6}$; $OR = 14,091$).

Antes da pandemia, o ensino a distância era uma opção para que educadores utilizassem diferentes estratégias de aprendizagem, porém com a pandemia essa modalidade foi o único caminho para a continuidade da educação (Ismaili, 2021). Tal abordagem exigiu um grande esforço por parte do corpo docente, principalmente em relação à necessidade de elevar os níveis de competências e proficiências no uso de diferentes tecnologias (Marek et al., 2021; Al-Balas et al., 2020). Por outro lado, docentes que já possuíam experiência em EaD ou já faziam o uso de ferramentas e softwares voltados ao ensino, tiveram menos dificuldade no ERE, visto que tais tecnologias já estavam integradas em suas metodologias de ensino e cotidiano (Marek et al., 2021).

Outra pesquisa que correlacionou à experiência anterior dos educadores no ensino a distância com a percepção do enfrentamento dos alunos, demonstrou que esses docentes estimavam que seus discentes tinham menos dificuldades em comparação com professores que não tinham experiência anterior com a realização de cursos online (Jelińska & Paradowski, 2021). Assim, os resultados encontrados aqui, demonstram que as experiências anteriores de EaD tornam a transição do ensino remoto emergencial mais positiva, quando comparado com a ausência de experiência (Marek et al., 2021).

Portanto, uma possibilidade para lidar melhor com situações semelhantes no futuro, seria a incorporação da experiência de aprendizagem por tecnologia remota e atividades online na agenda educacional regular. Assim, professores e alunos podem desenvolver importantes competências digitais, letramento digital, e se preparar para lidar melhor em outro possível evento emergencial (Shamir-Inbal & Blau, 2021).

Outro tópico investigado por esse estudo envolveu a dificuldade dos professores em relação à sua experiência frente ao tempo de atuação como docente. Foi identificado que professores com mais tempo de profissão tendem a ter até três vezes mais dificuldades no ERE, fato evidenciado na comparação de profissionais com menos de 5 anos de profissão com aqueles que atuam entre 16 a 20 anos no ensino ($p = 0,0395$; $OR = 3,122$). Tal achado pode estar relacionado com a faixa etária desses docentes, onde os que possuem menos tempo de atuação profissional são indivíduos mais novos e podem ter melhor domínio sobre as tecnologias digitais ($p = 0,0004998$). Este fenômeno ‘tecnofóbico’, medo das novas tecnologias da informação e comunicação, associado à idade já foi descrito na literatura mesmo antes da pandemia (Machado et al., 2019; Santos, 2020). Profissionais da educação mais velhos tendem a ser

mais resistentes culturalmente às mudanças, somado a falta de preparação com tais recursos digitais. Esses profissionais podem internalizar situações de inferioridade perante aos seus colegas docentes mais novos e aos alunos que estão imersos na tecnologia e universo digital desde o nascimento (Machado et al., 2019; Santos, 2020).

3.3 Dificuldades psicológicas e atuação do docente no ERE

Ao associar as dificuldades psicológicas com a dificuldade de ensino, 42,7% dos participantes apontaram implicações na saúde mental e, dentre esses, 18% apresentaram muitas dificuldades no ensino, enquanto 73% demonstraram ter algumas dificuldades. Na análise de como problemas psicológicos externos podem refletir em dificuldades de ensino, identificou-se que os professores com algum tipo de problema psicológico tendem a apresentar quase cinco vezes mais dificuldades no ERE ($p = 1,40 \cdot 10^{-6}$, $OR = 4,912$).

Uma parcela da amostra, 36% não possuía uma experiência prévia com atividades em ambientes de ensino e aprendizagem virtuais. Estes aspectos psicológicos podem ter relação com as dificuldades, de uso e manuseio, junto a falta de instrução e preparo para a implementação do ERE (Araújo et al., 2020). Houve baixa interação desses docentes com dificuldades psicológicas com os alunos, sendo que apenas 9% tiveram muita interação. Além disso, diferentes falhas e problemas técnicos já foram apontadas como sendo um desafio que pode gerar dificuldades psicológicas no docente (Khalil et al., 2020).

A pandemia impactou na saúde mental de curto e longo prazo de muitas pessoas ao redor do mundo, principalmente com o transtorno de estresse pós-traumático (Maqsood et al., 2021; Usher et al., 2021). As medidas extremas de quarentena e bloqueio aumentam a sensação de solidão entre as pessoas. Esses fatores podem impactar na redução da eficácia do ensino e aprendizagem (Usher et al., 2021). Os desafios educacionais encontrados pelos docentes são mais difíceis de lidar no ensino remoto emergencial que em condições ditas “normais”, ao exigir do docente preparo para lidar também com alunos que apresentam quadros de estresses e ansiedades na adaptação no ERE (Gelles et al., 2020; Usher et al., 2021).

Ademais, os novos desafios em relação ao uso das tecnologias e metodologias de ensino por parte dos docentes, também contribuíram ainda mais para sobrecarga do trabalho a distância (*home office*) no ERE. Este índice de trabalho excessivo para manter a produtividade acadêmica, também é responsável pelo aumento dos níveis de estresse ao propiciar sintomas de ansiedade, depressão e angústia, vista aos rumos incertos decorrentes da pandemia, à busca por aquisição de conhecimento e à intensificação do fluxo de informação (Araújo et al., 2020).

É preocupante que docentes também apresentem dificuldades psicológicas sem a devida atenção durante o ensino remoto emergencial, portanto deveria existir por parte das instituições uma oferta de atendimento em saúde mental a estes profissionais. Estes problemas podem gerar bloqueios e implicações sérias impactando na performance dos mesmos durante o processo de ensino. Assim, os achados do presente trabalho corroboram com dados já apresentados na literatura, onde os desafios na saúde mental incluindo frustração, estresse e depressão não estão restritos aos alunos (Chaturvedi et al., 2021; Assunção-Luiz et al., 2021).

3.4 Aspectos burocráticos, avaliações pedagógicas e segurança de dados

Entre os docentes que relataram que tiveram “muitas dificuldades”(11%), diante da transição para o ensino remoto no contexto de pandemia; 73% apontaram dificuldades em relação a aspectos burocráticos da instituição necessários na prática pedagógica no ERE. Além disso, 69,2% tiveram dificuldades relacionadas às avaliações dos estudantes. De todos os modelos de regressão desenvolvidos, foram identificadas duas associações significativas com a idade. Constatou-se que pessoas com idade mais avançada, tendem a ter menos dificuldades de avaliar os estudantes ($p = 0,0090$, $OR = 0,7098$), assim como menos problemas de segurança de dados ($p = 0,0005$, $OR = 0,6053$).

Estes resultados evidenciam a possibilidade que conforme os profissionais avançam em idade, acumulam experiências de ensino e tempo de atuação. Dessa forma, mesmo em uma situação de ensino à distância emergencial, pontos vitais como avaliação dos estudantes, não foi prejudicada. Em relação a ter menos problemas com segurança de dados, estes resultados podem ser reflexo de uma postura mais conservadora apresentada por pessoas de maiores idades em ambientes virtuais.

A avaliação é indispensável para que os alunos acompanhem os resultados de aprendizagem. Existem diversas plataformas online que oferecem diferentes metodologias de avaliação, no entanto, todas elas possuem vantagens e limitações. Um ponto importante é que as instituições devem minimizar contratempos burocráticos e incentivar questões relacionadas ao ambiente educacional diante de uma pandemia (Maqsood et al., 2021). Assim, é importante lembrar que o modelo de aprendizagem online e os resultados da aprendizagem devem ser regularmente avaliados para monitoramento da sua eficácia (Khalil et al., 2020). Por outro lado, é relevante reforçar que a rápida expansão da COVID-19 não possibilitou que governos e instituições tivessem tempo hábil para um preparo adequado no regime do ERE (Daniel, 2020).

Outras dificuldades foram apresentadas como, por exemplo, o relato de 46,2% dos docentes na elaboração e realização das atividades práticas. Esses aspectos se relacionam com dados da literatura, onde se destaca que professores e gestores educacionais precisam se readaptar ao contexto do ERE a fim de manter a qualidade do ensino e da aprendizagem (Lima et al., 2020). No entanto, tais mudanças podem provocar tensões nos processos pedagógicos, ocasionando, portanto, algumas dificuldades que podem ser suprimidas a partir de novos olhares para a formação docente na atuação mediada por tecnologias (Garbin & Oliveira, 2021).

3.5 Lacuna e limitações do estudo

A presente pesquisa foi realizada de forma virtual através do uso de ferramentas e aplicativos de comunicação. Ao utilizar esses tipos de abordagens os estudos estão expostos a algumas limitações, que podem interferir e/ou dificultar o andamento da pesquisa. Podemos citar a dificuldade pessoal que cada pessoa tem em utilizar alguns tipos de tecnologias, o que consequentemente pode dificultar o preenchimento do instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo. Além disso, deve considerar-se que em alguns lugares o uso de internet é mais escasso, o que também pode ter delimitado a caracterização do grupo amostral apresentado.

Na época em que foi realizada a coleta de dados, no final de 2020, o país passava por um momento complicado em decorrência do grande aumento no número de casos de Covid-19. Dessa forma, os dados apresentados por essa pesquisa não devem ser considerados como uma realidade para ocasiões posteriores a esta data. Muitas coisas evoluíram e foram adaptadas, por isso, os autores do presente estudo encorajam para que novas pesquisas sejam feitas nesse âmbito.

3.6 Contribuições futuras do ERE para a educação brasileira

As adaptações e modificações realizadas durante o ERE, fizeram com que não só os docentes, mas também os alunos, ganhassem mais experiência com tecnologias digitais (TDIC's) e se apropriassem do uso de ferramentas e softwares antes não utilizados. Ressalta-se a real importância do acesso à internet para todos e computadores para todas as instituições de ensino (Universidades, institutos e escolas). Esses aprendizados poderão contribuir no futuro para uma otimização de tempo e possibilitar uma maior diversificação nas práticas utilizadas em salas de aula e nos tipos de atividades avaliativas.

Caso o ensino híbrido seja mantido, tais ferramentas poderão possibilitar que os alunos acessem conteúdos extras, diretamente de suas residências, que poderão contribuir para um melhor ensino e aprendizagem (Bacich et al., 2015). Pode-se também refletir, que atividades como as do ensino híbrido podem vir a contribuir para uma maior adesão de alunos no ensino básico, por exemplo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde as pessoas passam a maior parte do dia trabalhando (Silva et al., 2021).

4. Considerações finais

O presente estudo permitiu identificar uma grande parcela de docentes que enfrentaram dificuldades na transição para o ensino remoto emergencial, 74% desta pesquisa, sendo elas relacionadas principalmente ao processo de migração para o ambiente virtual, uso de novas tecnologias e dificuldades psicológicas. Tais desafios podem impactar negativamente tanto na atuação dos docentes, quanto na aprendizagem dos alunos.

A familiaridade com as TDIC's é essencial para atingir o objetivo pedagógico no ensino online, e por isso, mapear e identificar os desafios técnicos é de grande importância. Trabalhos como este são relevantes pois compartilham resultados significativos que reforçam a necessidade de que pesquisadores, administradores e educadores compreendam e avaliem os processos implementados durante a transição para o ERE. Assim, essa pesquisa enfatiza a importância da incorporação de TDIC's na agenda educacional regular, o que pode contribuir para que caso surja outro evento emergencial, docentes e alunos possam estar mais preparados.

Frente aos achados do presente estudo, os autores recomendam que as IES ofereçam recursos para o acolhimento e resolutividade das dificuldades docentes, tanto quanto eventos que propiciem a promoção da saúde mental dos professores. Além disso, enfatiza-se que qualquer transição necessita de planejamento e investimento financeiro na formação adequada dos professores, para que a educação em contexto virtual alcance o mesmo desempenho observado nos momentos de aprendizagem dos encontros presenciais.

5. Agradecimentos

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Código Financeiro 001) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Referências

- Al-Balas, M., Al-Balas, H. I., Jaber, H. M., Obeidat, K., Al-Balas, H., Aborajoo, E. A., ... & Al-Balas, B. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: Current situation, challenges, and perspectives. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02257-4>
- Araujo, R. M. de., Cibelle, A., Martins, V. F., Eliseo, M. A. & Silveira, I. F. (2020). COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 864-891. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Arroio, A., Rodrigues Filho, U. P. e da Silva, A. B. F. (2006). A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. *Química Nova*, 29(6), 1387-1392. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040>
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. Recuperado de <https://bit.ly/3voR2k1>
- Assunção-Luiz, A. V. A., Pitta, N. C., Cintra, A. S., ... & Fernandes, A. P. (2021). Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação. *Revista Olhares & Trilhas*, 23(2), 538-554. <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60117>
- Bacich, L., Neto, A. T. e De Mello, F. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (1ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Besser, A., Flett, G. L. e Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1-21. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>
- Brasil (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação.
- Brasil (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em <https://bit.ly/36eEGCB>.
- Brasil (2016). Resolução n.510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as especificidades éticas da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Ministério da Saúde. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Borba, R. C., Teixeira, P. P., Fernandes, K. D. O. B., Bertagna, M., Valença, C. R. e de Souza, L. H. P. (2020). Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 13(1), 153-171. <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i1.337>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., ... & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- Carneiro, L., Prata, D. N., Moreira, P. L. e Barbosa, G. V. (2019). Collaborative Learning in the Military Police of Tocantins: perspective without frontier. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(7). <https://doi.org/10.22161/ijaers.676>
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. e Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 121, 105866. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105866>
- Costa, E. G. e Nebel, L. (2019). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis*, 17(50), 207-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1-2), 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., ... & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Garbin, M. e Oliveira, E. T. (2021). Por uma Nova Formação Docente: Por Que É Importante Aprender a Usar Tecnologias no Processo Formativo? *Revista Científica de Educação a Distância*, 11(2).
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A. e Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during covid-19. *Education Sciences*, 10(11), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci10110304>
- Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., ... & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC Medical Education*, 20(1), 285. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02208-z>
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university. *On the Horizon*, 29(1), 17-30. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2020-0032>
- Jelińska, M. e Paradowski, M. B. (2021). Teachers' Perception of Student Coping With Emergency Remote Instruction During the COVID-19 Pandemic: The Relative Impact of Educator Demographics and Professional Adaptation and Adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 648443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648443>
- Lima, M. C., Azevedo, S. D. e Nascimento, A. L. R. (2020). Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. *Itinerarius Reflectionis*, 16(1), 01-20. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65753>
- Machado, A., Leite, C. M. F. A. e Monteiro, A. M. R. (2019). As tecnologias digitais na literatura académica da educação de adultos. *LaPlage em Revista*, 5(2), 86-102.
- Maphalala, M. C. e Adigun, O. T. (2021). Academics' Experience of Implementing E-Learning in a South African Higher Education Institution. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p1>
- Maqsood, A., Abbas, J., Rehman, G. e Mubeen, R. (2021). The paradigm shift for educational system continuance in the advent of COVID-19 pandemic: Mental health challenges and reflections. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2020.100011>
- Marek, M. W., Chew, C. S. e Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1). <https://doi.org/10.1010.4018/IJDET.20210101.0a3>
- Moore, R., Purvis, R., Bogulski, C., Maddox, T., Haggard-Duff, L., Schulz, T., ... & McElfish, P. (2021). Learning During COVID-19: Rapid E-Learning Transition at a Regional Medical School Campus. *Journal of Regional Medical Campuses*, 4(2). <https://doi.org/10.24926/jrmc.v4i2.3645>

- Paludo, E. F. (2020). Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Tese*, 17(2), 44-53. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>
- Polydoro, S. (Coord.) (2020). *Fórum de Pró-Reitores de Graduação - Boas Práticas de Ensino Remoto em 2020*. <https://www.youtube.com/watch?v=Rm9pxb6dZ00&t=37s>
- Roggero, R. (2020). Valorização profissional e condições de trabalho docente no plano nacional de educação 2014-2024. *EccoS – Rev Cient*, 40, 113-28. <https://doi.org/10.5585/eccos.n40.6345>
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F. e Fischer, F. (2021). Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The Cb-model. *Computers in Human Behavior*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106794>
- Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 9, 19-28.
- Santos, H. M. R. (2020). Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. *Práxis Educativa (Brasil)*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>
- Shamir-Inbal, T. e Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse?. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1243-1271. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>
- Silus, A., Fonseca, A. L. C. e Jesus, D. L. N. (2020). Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, 16(2), e5336-e5336. <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>
- Silva, C. R., Freitas, A. C. S. e Almeida, N. R. O. (2021). A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1-10.
- Sugimoto, H. H., Rolim, A. T., Mazzafera, B. L. e Moura, F. A. A. F. D. (2017). Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(250), 805-822. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3011>
- UNESCO (2021). *Educação: da interrupção à recuperação*. Disponível em <https://bit.ly/3rW6vs0>
- Usher, M., Hershkovitz, A. & Forkosh-Baruch, A. (2021). From data to actions: Instructors' decision making based on learners' data in online emergency remote teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1338-1356. <https://doi.org/10.1111/bjet.13108>
- WHO (2020a). *Strategic preparedness and response plan*. World Health Organization. Disponível em <https://bit.ly/3rWutTQ>.
- WHO (2020b). *Regional Office for Europe. Survey tool and guidance: rapid, simple, flexible behavioural insights on COVID-19*. World Health Organization. Disponível em <https://bit.ly/3LCfaYi>.
- Zhou, P., Yang, X. L., Wang, X. G., Hu, B., Zhang, L., Zhang, W., ... & Shi, Z. L. (2020). A pneumonia outbreak associated with a new coronavirus of probable bat origin. *Nature*, 579(7798), 270-273. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2012-7>

Como citar em APA:

Santos, J. T. T., Assunção-Luiz, A. V., Pereira, A. L. E., Luciano, A. R. M. B., Carvalho, I. F. P. C., ... & Garbin, M. C. (2022). Dificuldades enfrentadas por docentes do ensino superior frente ao contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 111-126. <https://doi.org/10.35362/rie8814819>

Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico

Jorge Humberto Guanin-Fajardo ¹ 

Jorge Casillas Barranquero ² 

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), Ecuador; ² Universidad de Granada (UGR), España

Resumen. La promoción de una educación de calidad en las instituciones de enseñanza superior promueve la autoeficacia. El objetivo del trabajo está dirigido al análisis de las características del profesorado y al éxito académico de los estudiantes al final del primer año en el contexto universitario. La población estudiada fue de 6690 estudiantes y 256 profesores, el conjunto de datos lo conforman 15 variables entre numéricas y categóricas. Se utilizó estadística descriptiva, métricas diseñadas para evaluar datos significativos y técnicas avanzadas de visualización. Los resultados revelaron el perfil esencial de los profesores experimentados y maduros, tanto en la enseñanza como en los grupos de edad. Los profesores experimentados que participaron en la enseñanza en un porcentaje superior al 66%, influyeron con un 72% de certeza en el éxito académico del alumnado. A corto plazo, los profesores noveles cuya tasa de participación fue del 33% mostraron un efecto positivo. A largo plazo, los estudiantes cambiaron (8%) o abandonaron (59%) la titulación universitaria. La utilidad de estos resultados aporta sugerencias para una enseñanza significativa y oportuna, siempre que la distribución del profesorado experimentado y maduro corresponda con dos o tres tercios del total de profesores en el primer año de la titulación universitaria.

Palabras clave: éxito académico; contexto universitario; análisis educativo; técnicas de visualización.

Contexto universitário, professores e alunos: vínculos e sucesso acadêmico

Resumo. A promoção da educação de qualidade nas instituições de ensino superior promove a autoeficácia. O objetivo do trabalho foi direcionado para a análise das características do corpo docente e do sucesso acadêmico dos alunos ao final do primeiro ano no contexto universitário. A população estudada foi de 6.690 alunos(as) e 256 professores(as), o conjunto de dados contou com 15 variáveis entre numéricas e categóricas. Foram utilizadas estatística descritiva, métricas desenhadas para avaliar dados significativos e técnicas avançadas de visualização. Os resultados revelaram o perfil essencial de professores experientes e maduros, tanto na docência quanto nas faixas etárias. Os professores experientes que participaram da docência em percentual superior a 66%, influenciaram com 72% de certeza no sucesso acadêmico dos alunos. No curto prazo, os professores iniciantes, cuja taxa de participação foi de 33%, mostraram um efeito positivo. No longo prazo, os alunos(as) mudaram (8%) ou abandonaram (59%) o curso universitário. A utilidade desses resultados oferece sugestões para um ensino significativo e oportuno, desde que a distribuição de professores experientes e maduros corresponda a dois ou três terços do total de professores do primeiro ano do curso universitário.

Palavras-chave: sucesso acadêmico; contexto universitário; análise educacional; técnicas de visualização.

University context, teachers and students: links and academic success

Abstract. The promotion of quality education in higher education institutions promotes self-efficacy. The objective of the work was directed to the analysis of the characteristics of the faculty and the academic success of students at the end of the first year in the university context. The population studied was 6690 students and 256 professors, the data set had 15 variables between numerical and categorical. Descriptive statistics, metrics designed to evaluate meaningful data and advanced visualization techniques were used. The results revealed the essential profile of experienced and mature teachers, both in teaching and age groups. Experienced teachers who participated in teaching at a rate of more than 66%, influenced with 72% certainty the academic success of the student body. In the short term, novice teachers whose participation rate was 33% showed a positive effect. In the long term, students changed (8%) or dropped out (59%) of the university degree. The usefulness of these results provides suggestions for meaningful and timely teaching, provided that the distribution of experienced and mature faculty corresponds to two to three thirds of the total number of first-year faculty in the university degree program.

Keywords: academic success; university context; educational analysis; visualization techniques.

1. Introducción

La educación, como parte fundamental del progreso de las sociedades y economías modernas impulsadas por la innovación y el desarrollo científico, nunca ha sido tan omnipresente como ahora (Marginson, 2014). Por ello, las instituciones de educación superior se han dedicado a promover la buena educación por diversas razones. En primer lugar, porque les interesa demostrar que son proveedores fiables de una educación de buena calidad, al tiempo que sirven a múltiples partes interesadas con diferentes expectativas (grados universitarios). En segundo lugar, porque deben responder a la creciente demanda de una educación significativa y oportuna. Por último, porque los resultados de la investigación son insuficientes para mantener la reputación de las instituciones de enseñanza superior, por lo que es esencial equilibrar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje con los de la investigación (Nasser-Abu, 2017). En este sentido, los investigadores educativos han logrado crear herramientas tecnológicas, planes pedagógicos y/o curriculares, modelos predictivos, etc., que suministren a los responsables académicos recursos para usar estrategias controladas y proporcionadas que retengan al alumnado en el grado universitario inicial (Araque et al., 2009; Mishra y Sahoo, 2016; Van den Berg y Hofman, 2005). Desde de este punto de vista, el contexto universitario gestionado por las instituciones de educación superior es diverso, por ello, la aplicación de políticas y normas que regulan su actividad facilitan el progreso de las instituciones. No obstante, su diversidad más extendida y compleja se localiza en el recurso humano, de servicio, de infraestructura, económico, tecnológico, entre otros. Esta complejidad, trasciende en el grado de impacto y aceptación en la sociedad moderna, de hecho, el prestigio se puede alcanzar ajustando los recursos del contexto universitario. Para lograr el perfil de aceptación institucional, se proyecta estudiar el contexto universitario basado en dos recursos humanos esenciales: profesor y estudiante.

Partiendo de este punto, se encuentran cinco tipos de investigaciones en el ámbito educativo que han permitido descubrir información reveladora en datos académicos. En primer lugar, está el análisis de redes sociales que estudia diferentes iteraciones e implicaciones generales (Mishra, 2020; Trolan et al., 2021). En segundo lugar, los estudios longitudinales destinados a mejorar los resultados de los estudiantes, por ejemplo, (Amida et al., 2020; Souchon et al., 2020). En tercer lugar, el estudio del análisis factorial para investigar los factores ocultos en las interacciones entre alumnos y profesores (Le et al., 2017). En cuarto lugar, el meta-análisis examina características relacionadas con la implementación de estrategias para el aprendizaje del rendimiento académico de los estudiantes (De Boer et al., 2014). Por último, la minería de datos que explora mediante dos técnicas el descubrimiento de conocimiento: (i) técnicas no supervisadas, divididas en dos sub-técnicas. a) agrupamiento basado en estudios de distancia o similitud de vectores (Vo et al., 2016). b) reglas de asociación, para descubrir los hechos que ocurren dentro de los datos (Aleksandrova y Parusheva, 2019; Alyahyan y Düşteğör, 2020; Guanin-Fajardo et al., 2019; Sanvitha Kasthurirachchi et al., 2018). (ii) técnicas supervisadas, que predicen los datos mediante una variable dependiente (Shetu et al., 2021). La convergencia de las investigaciones ha coincidido en la flexibilidad de la mejora de los resultados académicos, la calidad de las relaciones de la comunidad universitaria, la mejora de los canales de comunicación, la buena enseñanza, la proyección de los objetivos, entre otros.

1.1 Objetivo del estudio

El objetivo principal del trabajo está centrado en analizar las variables que determinan el éxito académico del alumnado y profesorado dentro del contexto universitario. Por consiguiente, se examinará el vínculo existente entre estudiantes y profesores, de modo que, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los factores del profesorado que han influido en el éxito académico del estudiante?
- En el contexto universitario, ¿qué tipo de compatibilidad del profesorado se corresponde con el éxito académico de los estudiantes?

Para ello, se examinan los datos en profundidad para extraer información útil y relevante sobre las características del docente. En este punto, el estudio se divide en tres etapas: (i) recuperación de datos del sistema informático; (ii) análisis y aplicación de procedimientos para extraer datos significativos mediante las métricas propuestas; y, (iii) presentación de los principales resultados mediante técnicas de visualización. El análisis de datos propuesto pretende obtener información significativa sobre los factores del profesorado y el impacto en el alumnado para completar la titulación universitaria al finalizar el primer año. El presente trabajo está orientado a motivar la toma de decisiones y ser precursor de futuros estudios de análisis de datos exhaustivos para comprobar posibles teorías. Para ello, se creó una biblioteca personalizada de análisis de datos utilizando el programa estadístico R, que es un lenguaje de libre acceso para la computación estadística y que proporciona una amplia variedad de técnicas estadísticas y gráficas: modelización lineal y no lineal, pruebas estadísticas, clasificación, agrupación, entre otras (R CoreTeam, 2019).

2. Trabajos relacionados

Las instituciones de educación superior centran sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades o atributos curriculares para que los estudiantes tengan una alta probabilidad de éxito académico (Leal et al., 2016). Partiendo de este punto, la oferta académica y el alcance de los servicios de las instituciones de educación superior son cruciales para el éxito académico. A vista del trabajo de (Respondek et al., 2017), la conceptualización del éxito académico se perfila en dos partes: (i) baja intención de abandono; y, (ii) alto rendimiento académico. Ambas debidamente sincronizadas responden positivamente al éxito académico del alumnado. De ahí que, la armonización del rendimiento académico y la motivación del alumnado descansen significativamente en el profesorado. Esta relación, trasciende por la claridad percibida en la enseñanza del profesor, capacidad y apoyo, así como en la implicación del nivel de satisfacción y la experiencia universitaria (Livengood, 1992; Pascarella et al., 1996).

2.1 Contexto universitario

El contexto universitario asocia múltiples factores para fortalecer e influir en el éxito académico de los estudiantes (Struyven et al., 2003). Siguiendo el trabajo de Winterer et al. (2020), los autores sugieren prácticas y normas que han facilitado el éxito académico: (i) la mejora del clima estudiantil; (ii) la calidad del acceso, el conocimiento de los estudiantes y el servicio de orientación (Korobova y Starobin, 2015); y, (iii) el aumento y la mejora de la calidad de los programas y servicios de asistencia

académica (Kara et al., 2020). Estas prácticas estimulan la calidad en las relaciones de la comunidad universitaria y promueven espacios socialmente aceptables (Pineda et al., 2014). La incorporación del aprendizaje basado en proyectos dentro del plan de estudios también se ha considerado un enfoque exitoso (Konrad et al., 2021; Leal et al., 2016). De hecho, este aprendizaje expone numerosos conocimientos útiles, además de una contribución al crecimiento profesional y al aprendizaje de meta-habilidades (Salminen-Tuomaala y Koskela, 2020). Por otro lado, es difícil no valorar la tutoría como un factor vinculado al éxito académico y al liderazgo de los estudiantes durante la fase universitaria, dado que ha estado empíricamente relacionado con el desarrollo profesional (Campbell et al., 2012; Cunha et al., 2018; Jacobi, 1991). En líneas generales, en cualquier contexto universitario el profesorado tuvo un alto porcentaje de participación en la formación del estudiantado, es decir, todo el proceso de enseñanza y desarrollo profesional del estudiantado estriba en el profesorado.

2.2 El éxito académico y el profesorado

En cuanto a las expectativas del éxito académico del estudiantado subyace el desánimo como consecuencia del tipo y el contexto de las interacciones con el profesorado. La importancia de una buena calidad por parte del profesorado y su influencia está bien vista por el alumnado (Cho et al., 2011). Esto fue reforzado por Lizzio et al. (2002), que dentro de sus hallazgos, afirmaron que la buena enseñanza tenía un efecto positivo en los resultados académicos y que estaba fuertemente asociada con el éxito académico. Sustancialmente, la calidad del profesorado es un precursor del éxito académico en el estudiante, ya que la perspectiva de terminar los estudios se fortalece. De esta manera, han surgido muchas investigaciones para conocer los factores influyentes entre profesores y el éxito académico del estudiantado (Chickering y Gamson, 1987; Crisp et al., 2015; Tinto, 1975; Walder, 2017). No obstante, se han encontrado también trabajos que destacan la influencia negativa (Glogowska et al., 2007; Young et al., 2007). En cierto modo, el sistema educativo busca constantemente fomentar canales de comunicación profesor-alumno y alumno-alumno que es el eslabón clave para lograr el éxito académico. De alguna manera, la colaboración y participación mutua entre ellos genera un ambiente de confianza y cooperación para lograr los objetivos proyectados (Abarca et al., 2015). De ahí que la consolidación de la fluidez de los distintos canales de comunicación hayan promovido interacciones que han impulsado al alumnado a alcanzar el éxito académico (Chickering y Gamson, 1987; Mishra, 2020; Trolan et al., 2021; Winterer et al., 2020). Al mismo tiempo, este hecho tiene una consecuencia importante, ya que pueden beneficiarse de oportunidades fuera del aula que enfatizan el valor del trabajo intelectual y el apoyo académico (Nagda et al. 1998). De todo lo que se ha dicho sobre la eficacia de la comunicación e interacción entre el profesorado y alumnado, otro punto a tener en cuenta está relacionado con los factores y la calidad del profesorado. De ahí que, por ejemplo han surgido estudios sobre: la edad (Campbell et al., 2005), la titulación académica y la experiencia docente (Angervall, 2018; Darling-Hammond, 2000; Jepsen, 2005; Korhonen y Törmä, 2016) que son tres factores que han influido en el éxito académico del estudiantado.

3. Metodología

3.1 Contexto

Para realizar el estudio se ha considerado una Institución de Educación Superior (IES), las políticas universitarias de la misma y el cumplimiento de los requisitos mínimos que permiten al estudiantado superar cada año académico. La modalidad de estudio de la IES es presencial y el ciclo académico consta de dos semestres, el estudiantado debe superar ambos semestres para pasar al curso inmediato superior, debiendo alcanzar la nota mínima exigida en cada asignatura (7, en una escala de 0 a 10). La variable dependiente que determina el estado académico del estudiante se ha definido en función de las actividades académicas de cada semestre y curso. Siendo el estado Superado cuando todos los cursos de la titulación inicial han sido superados. Abandona, cuando a partir de la primera matrícula existe ausencia de actividades académicas; y, Cambio, cuando se superen los cursos de una titulación diferente a la inicial. La IES está localizada geográficamente en el cantón Quevedo, Los Ríos, Ecuador.

3.2 Recolección de datos

El proceso de recolección de datos se realizó extrayendo la información del sistema informático de la IES, que almacena toda la actividad académica entre profesores y alumnos. Obteniendo, en primer lugar la información derivada del proceso evaluativo desarrollado a lo largo del grado académico entre ambos. Después, el Departamento de Recursos Humanos aportó información cualitativa del profesorado, que se agregó y relacionó para formar el conjunto de datos final. Por último, la filtración de los datos fue establecida en seis periodos académicos entre el primer y el quinto año de las titulaciones universitarias ofertadas. A su vez, las políticas de protección de datos fueron aplicadas de acuerdo con los criterios de la Dirección de Planificación Académica de la Universidad que fue quien aprobó la recolección de datos.

3.3 Datos

El conjunto de datos original tuvo 6.690 registros y 15 variables categóricas y numéricas (véase el anexo 1). En este estudio, se ha utilizado como población a los estudiantes que estuvieron matriculados en el primer año y que finalizaron el grado académico. Además, se incorporó la población total de profesores que fue de 286, incluyendo profesores titulares, agregados y ocasionales.

3.4 Preparación de los datos

Esta es una etapa importante del estudio, ya que es fundamental contar con datos claros y de buena calidad. Para ello, se han aplicado correctivos para los valores ausentes, ya que es común en problemas reales la omisión involuntaria de transcripción o recuperación automática de datos que se quedan sin valores, después, a estos datos se ha dado uniformidad según la ecuación 3.

3.5 Métricas

En este estudio se han propuesto seis tipos de métricas para transformar y evaluar la calidad de los datos. La ecuación 1 ha ponderado las titulaciones del profesorado, donde x = cantidad de profesores con grado académico (licenciatura, ingeniería, biología, etc.); y = cantidad de profesores con títulos de máster; z = cantidad de profesores con títulos de doctorado; y, por último, n = total de profesores que han impartido clases en el curso académico.

$$w = \left[\left(\frac{x}{n} * 0.10 \right) + \left(\frac{y}{n} * 0.30 \right) + \left(\frac{z}{n} * 0.60 \right) \right] \quad (\text{Ecuación 1})$$

La ecuación 2, es la métrica *lift* que comúnmente se utiliza en minería de datos, ya que sirve para mejorar la confianza de las reglas de asociación, donde tanto x como y son elementos del conjunto de datos (Brin et al., 1997). La ecuación se define como:

$$\text{Lift}(X \rightarrow Y) = \frac{\text{Confidence}(X \rightarrow Y)}{\text{Support}(Y)} \quad (\text{Ecuación 2})$$

Donde $\text{confidence} = \frac{\text{Support}(X \cup Y)}{\text{Support}(Y)}$, y, $\text{Support}(Y)$ es definido como la proporción de

transacciones en el conjunto de datos que contiene Y . Por otra parte, en la ecuación 3 se propone la fórmula que ha servido para obtener datos uniformes. Donde Z_i es la variable normalizada [0-1], siendo $x_{\min}$ y $x_{\max}$ el valor mínimo y máximo de la variable respectivamente.

$$Z_i = \frac{x_i - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}} \quad (\text{Ecuación 3})$$

Las ecuaciones 4, 5 y 6 fueron planteadas para un análisis profundo de la información, donde se analizó el desorden de los datos (entropía de la información), la ganancia de información y la tasa de ganancia (Romanski y Kothhoff, 2016). Con estas ecuaciones se han obtenido cuantitativamente el comportamiento de las variables.

$$\text{Symmetrical.uncertainty} = 2 \frac{H(\text{Class}) + H(\text{Attribute}) - H(\text{Class}, \text{Attribute})}{H(\text{Attribute}) + H(\text{Class})} \quad (\text{Ecuación 4})$$

$$\text{Information.gain} = H(\text{Class}) + H(\text{Attribute}) - H(\text{Class}, \text{Attribute}) \quad (\text{Ecuación 5})$$

$$\text{Gain.ratio} = \frac{H(\text{Class}) + H(\text{Attribute}) - H(\text{Class}, \text{Attribute})}{H(\text{Attribute})} \quad (\text{Ecuación 6})$$

3.6 Procedimiento

Para lograr el objetivo propuesto en este trabajo, se ha creado una librería personalizada con el programa estadístico R; esta librería tiene varias funciones para el procesamiento, análisis de datos y visualización de resultados. Para ello, se tienen considerados seis pasos: Primero, sustituir los datos ausentes en el conjunto de datos por datos aproximados utilizando medidas estadísticas de posicionamiento central (media, mediana y moda) (Breiman, 2001), según el tipo de variable. Segundo, normalizar

las variables para obtener datos homogéneos [0-1]. Tercero, estudiar inicialmente las variables a través del *cluster* jerárquico, que ha servido para concentrar las variables según el grado de similitud utilizando para ello la distancia euclidiana. Cuarto, analizar el comportamiento de las variables con las métricas: curtosis, asimetría, incertidumbre, ratio de ganancia y ganancia de información, esto, para el filtrado de las tres variables principales que servirán para el análisis. Quinto, categorizar las variables para calcular la tabla de contingencia, con el fin de obtener las proporciones de las categorías frente a la variable dependiente (Abandona, Cambio, Superado), además de calcular la métrica *lift* (ecuación 2) para obtener el grado de confianza entre los datos encontrados. Por último, conseguir proyectar los resultados significativos en gráficos para mejorar la comprensión de los hallazgos obtenidos.

4. Resultados

En esta sección se presentan los principales resultados obtenidos a través del análisis profundo de los datos, que son las respuestas resultantes a las preguntas iniciales de este trabajo. Para ello, se utilizaron las métricas propuestas con el fin de conocer el comportamiento de las variables. Así, como las técnicas estadísticas estudiadas, que son: por un lado, la forma y distribución general de los datos y, por otro, la relación que ha existido entre ellos.

4.1 Estudio exploratorio

Como punto de partida para la exploración de los datos, se ha evaluado la información desde dos perspectivas. La primera, fue crear el conglomerado jerárquico, calculando la similitud entre las variables mediante la distancia Euclidiana que ha ayudado a comprender los grupos de variables. En consonancia con lo anterior, se muestra en la columna 3 de la Tabla 1, la media de participación del profesorado respecto a sus edades ha sido superior en Edad2 e inferior en Edad3 y Edad1. Sin embargo, la desviación típica (columna 2) en Edad1 fue mayor, lo que indica que también hubo una participación significativa de los profesores en este grupo de edad. Por otra parte, la media de experiencia docente y titulación docente fue de 16 años y 0.26 respectivamente. La razón fundamental de estos valores fue dada por la participación en mayor cantidad de profesores del grupo Edad2.

Tabla 1. Métricas de centralidad y tendencia de las variables independientes*.

Variables	Desviación típica	Media	Mínimo	Máximo
Facultad			1	5
GradoUniversitario			1	22
Edad1	2.9127	2	0	15
Edad2	2.3867	5	0	11
Edad3	1.8906	2	0	10
ExperienciaDocente	4.2912	16	4	26
MediaEdadProfesor	6.2228	53	35	64
TitulaciónDocente	0.0943	0.26	0.1	0.6

Variables	Desviación típica	Media	Mínimo	Máximo
MediaNotas	1.3044	7.33	0.03	10
MediaAsistencia	6.5976	97	21	100
TiempoSupera	0.4911	1	1	5
TasaSuperacion	0.2440	1.05	0.052	2.708
CuentaGrados	0.2490	0	0	2
CambioGrado			1	2

*Las variables categóricas tienen valores vacíos en la columna de desviación típica y media.

Fuente: Elaboración propia

Y como segunda perspectiva el conglomerado jerárquico fue dividido en cuatro grupos de variables según el grado de similitud (Gráfico 1). Para ello, fueron calculadas y agrupadas las variables según la distancia euclidiana. Es decir, se mide la distancia que hay entre una variable y otra, aquí han destacado dos grupos relacionados con el profesorado (G2 y G4). El rendimiento académico del alumnado estuvo agrupado en G1. Por último, G3 estuvo compuesto con variables vinculadas al rendimiento académico (Tiempo superación, cuenta grados), profesorado (Edad2) y titulación académica (Facultad, grado universitario).

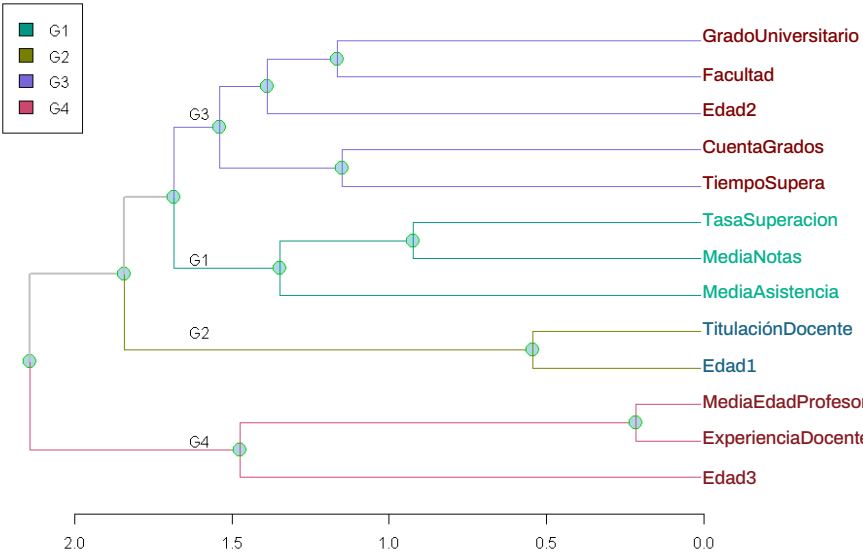


Gráfico 1. En el conglomerado jerárquico se han diferenciado cuatro subgrupos de variables, Los subgrupos G2 y G4 se han vinculado con las características del profesorado, G1 fue asociado con el rendimiento académico, y G3 ha implicado una mezcla de variables entre estudiantado y profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Análisis de los datos relacionados con los factores del profesorado

En este apartado, se examina en profundidad las variables que han sido vinculadas al profesorado. Para ello, en el diagrama de Sankey se visualiza la carga y distribución de datos entre las variables. A su vez, en la Tabla 2 se han estudiado las variables con las métricas: asimetría, curtosis, incertidumbre, ganancia de información y tasa de ganancia. De acuerdo con este análisis, se filtró las tres primeras variables para examinar la incidencia del profesorado con los alumnos que han tenido éxito académico.

Tabla 2. Estudio profundo de variables relacionadas al profesorado, ordenadas según el nivel de incertidumbre (Uncertainty).

Variables	Asimetría	Curtosis	Uncertainty*	InforGain	GainRatio
Edad3	1,0079	0,6380	0,0229	0,0213	0,0218
Edad2	0,0790	-0,6948	0,0294	0,0333	0,0241
ExperienciaDocente	0,2699	0,0489	0,0486	0,0557	0,0394
MediaEdadPofesorado	0,4500	-0,2568	0,0609	0,0703	0,0492
TitulacionDocente	0,8466	0,7942	0,0701	0,0813	0,0564
Edad1	1,7087	2,8320	0,0742	0,0662	0,0731

* Orden ascendente

Fuente: Elaboración propia

Las variables asociadas al profesorado, por ejemplo, la asimetría de *Edad3* fue 1,0079, donde se evidenció inicialmente que pocos profesores de ese rango de edad participan en las clases del alumnado. Sin embargo, lo contrario ha sucedido con la *Edad1* con asimetría de 1,7087, que mostró una mayor presencia de profesores en este rango de edad. Por otra parte, *Edad2* y *ExperienciaDocente* presentaron también poca participación de profesores.

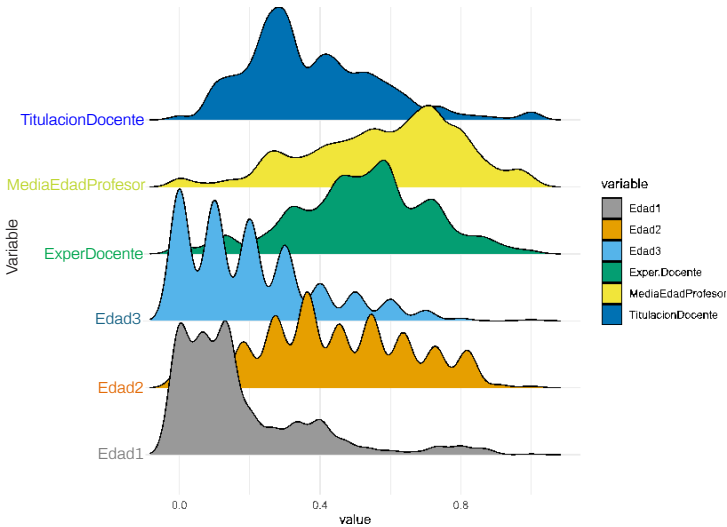


Gráfico 2. Densidad de variables relacionadas con las características del profesorado. La asimetría de las variables *Exper.Docente* y *MediaEdadProfesor* son mostradas hacia la derecha, mientras que el resto de variables hacia la izquierda.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2, se condensan los resultados de la Tabla 2, en concreto lo relacionado con la asimetría y curtosis, donde gráficamente se ha valorado la distribución y tendencia de los datos. Por otra parte, en el diagrama de Sankey (Gráfico 3) llama la atención seis grupos de datos: primero, *Edad1*[0-0,33] ha mostrado 79,1% del profesorado menor de 45 años; segundo, *Edad2*[0,33-0,667] ha concentrado el 53,8% del profesorado entre 45 y 60 años; tercero, *Edad3* [0,00-0,333] ha presentado el 80,9% del profesorado con edad superior a 60 años; cuarto, *MediaEdadProfesor*[0,33-0,667] ha concentrado el 45,52%; quinto, *Exper.Docente*[0,33-0,667] ha agrupado el 58,1% de datos relacionados con la variable experiencia docente; por último, la categoría *TitulaciónDocente*[0-0,333] ha concentrado el 51,53% de datos relacionados con la titulación académica del docente. En el flujo de datos se constata la tendencia y distribución del profesorado a lo largo de los grados académicos del alumnado, por ende, la variable objetivo “Clase” agrupa el porcentaje del alumnado que ha superado, cambiado o abandonado el grado académico.

Diagrama de Sankey asociado con las características del profesorado

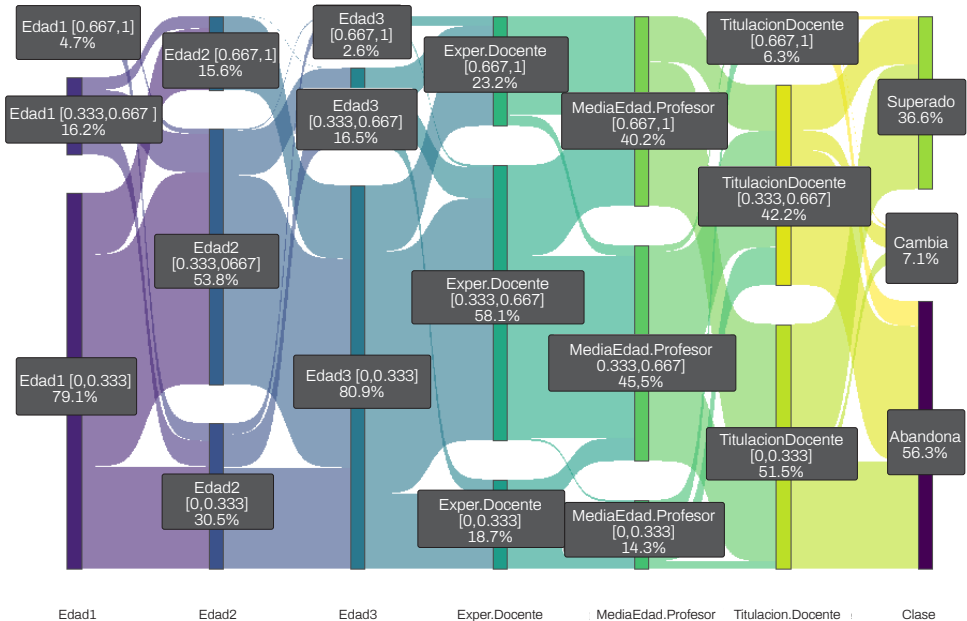


Gráfico 3. Flujo y carga de datos con características del profesorado. Las variables fueron normalizadas en un rango entre 0 y 1, posteriormente fueron separadas en tres categorías, después, se presenta la carga (%) de las categorías que facilita la comprensión de lo que ocurre entre las categorías. Al final del gráfico, se muestra la variable denominada “Clase” que representa el estado académico final del alumnado. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestran las categorías de la variable “Edad3” que representan la cantidad de profesores con edad superior a 60 años, donde el 80,90% de los datos están concentrados en la categoría “[0-0,33]”, es decir, el primer tercio del total profesores. Al mismo tiempo, se ha comprobado dos categorías relevantes: (i) la categoría “[0,33-0,667]” que del total 16,50%, 48% han superado el grado académico y la relación categoría/total fue 1,311; (ii) la categoría “[0,667-1,00]” que del total 2,60%, 72,30% han superado el grado académico, y la relación categoría/total fue 1,975. En líneas generales, se demuestra que la participación del tercer tercio del profesorado en el proceso de enseñanza ha influenciado en positivo al estudiantado para superar el grado universitario.

Tabla 3. Resultados de la relación entre las categorías de la variable *Edad3* frente a la situación académica del alumno (*Superado*). La métrica *Lift* ha destacado los menos significativos cuyo valor es inferior a 1 y los más significativos mayores o iguales a 1.

Edad3		Estado académico			
		Abandona	Cambio	Superado	Total
[0,00-0,33]	Número de casos	3188	431	1791	5410
	Frecuencia sobre el total a	58,90%	8,00%	33,10%	80,90%
	Distribución sobre la categoría	84,60%	90,90%	73,20%	
	Relación categoría/total* (Lift)	1.046	1.127	0.904	
[0,33-0,667]	Número de casos	536	38	529	1103
	Frecuencia sobre el total	48,60%	3,40%	48,00%	16,50%
	Distribución sobre la categoría	14,20%	8,00%	21,60%	
	Relación categoría/total (Lift)	0,863	0,479	1,311	
[0,667-1,00]	Número de casos	44	5	128	177
	Frecuencia sobre el total	24,90%	2,80%	72,30%	2,60%
	Distribución sobre la categoría	1,20%	1,10%	5,20%	
	Relación categoría/total (Lift)	0.442	0.394	1.975	
Total		3768	474	2448	6690
Porcentaje b		56,30%	7,10%	36,60%	

*Relación categoría/total = (a / b)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Resultados de la relación de datos entre la categoría de la variable *Edad2* frente al estado académico del alumnado (*Superado*). Se usa la métrica *Lift* para destacar los menos significativos cuyo valor es inferior a 1 y los más significativos mayores o iguales a 1.

Edad2		Estado académico			Total
		Abandona	Cambio	Superado	
[0,00-0,33)	Número de casos	1446	124	473	2043
	Frecuencia sobre el total a	70,80%	6,10%	23,20%	30,50%
	Distribución sobre la categoría	38,40%	26,20%	19,30%	
	Relación categoría/total* (Lift)	1.258	0,859	0,6344	
[0,33-0,667)	Número de casos	1761	256	1585	3602
	Frecuencia sobre el total	48,90%	7,10%	44,00%	53,80%
	Distribución sobre la categoría	46,70%	54,00%	64,70%	
	Relación categoría/total (Lift)	0.869	1,000	1,202	
[0,667-1,00]	Número de casos	561	94	390	1045
	Frecuencia sobre el total	53,70%	9,00%	37,30%	15,60%
	Distribución sobre la categoría	14,90%	19,80%	15,90%	
	Relación categoría/total (Lift)	0,954	1,268	1,019	
Total		3768	474	2448	6690
Porcentaje b		56,30%	7,10%	36,60%	
*Relación categoría/total = (a / b)					

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia, en la Tabla 4 las categorías de “Edad2”, siendo “(0,33-0,667)” la que tuvo una densidad del 53,80% de los datos. Como consecuencia de haber explorado esta variable, se encontraron dos categorías relevantes: (i) la categoría “[0,33-0,667)” que del total del 53,8%, el 44% han superado el grado universitario, mientras que, la relación categoría/total fue 1,203. (ii) La categoría “[0,667-1,00]” del total 15,6%, 37,30% han superado el grado académico, y la relación categoría/total de 1,02. En otras palabras, el segundo y tercer tercio de los profesores entre 45 y 60 años influyeron positivamente en el alumnado para superar el grado universitario. También es interesante observar que en la Tabla 5, están examinadas las categorías de la variable experiencia del profesorado, y que la densidad de los datos fue un 58,10% en la categoría “[0,33-0,667)”. Teniendo en cuenta los datos de esta tabla, se detectan que dos categorías fueron relevantes: (i) la categoría “[0,33-0,667)” que del total 58,10%, el 37,20% ha superado el grado universitario, y la relación categoría/total fue 1,016; (ii) la categoría “[0,667-1,00]” del total del 23,20%, el 54,30% ha superado el grado universitario, y la relación categoría/total fue 1,484. Una importante distinción, que se debe resaltar en la experiencia del profesorado, fue que la segunda y tercera categoría predominó en los estudiantes para superar el grado universitario.

Tabla 5. Resultados de la relación de datos entre la categoría de la variable experiencia del profesor frente a la situación académica del alumno (*Superado*). Se utiliza la métrica Lift para destacar los menos significativos cuyo valor es inferior a 1 y los más significativos mayores o iguales a 1.

Edad2		Estado académico			
		Abandona	Cambio	Superado	Total
[0,00-0,33]	Número de casos	1007	84	159	1250
	Frecuencia sobre el total a	80,60%	6,70%	12,70%	18,70%
	Distribución sobre la categoría	26,70%	17,70%	6,50%	
	Relación categoría/total* (Lift)	1,432	0,944	0,347	
[0,33-0,667]	Número de casos	2134	307	1445	3886
	Frecuencia sobre el total	54,90%	7,90%	37,20%	58,10%
	Distribución sobre la categoría	56,60%	64,80%	59,00%	
	Relación categoría/total (Lift)	0,975	1,113	1,016	
[0,667-1,00]	Número de casos	627	83	844	1554
	Frecuencia sobre el total	40,30%	5,30%	54,30%	23,20%
	Distribución sobre la categoría	16,60%	17,50%	34,50%	
	Relación categoría/total (Lift)	0,716	0,746	1,484	
Total		3768	474	2448	6690
Porcentaje b		56,30%	7,10%	36,60%	

*Relación categoría/total (Lift) = (a / b).

Fuente: Elaboración propia

A la luz de los resultados presentados en las Tablas 3, 4 y 5, se puede observar que la “relación categoría/total (*Lift*)” ha conseguido captar categorías significativas en las variables del profesorado. La transmisión consolidada y comprensible de los resultados se reflejan con claridad en un mapa de calor (Gráfico 4), destacando las etiquetas con valor superior a 1, mostradas con colores más oscuros (rojizos). En concreto, la etiqueta Edad3 [0,667-1,00] con 1,976 en el estado académico *Superado* ha sido altamente significativa para los datos analizados. De manera general, tanto el segundo y tercer tercio de las variables experiencia docente, media de edad, Edad2 y Edad3 han influido en la superación o cambio del grado universitario. Es decir, el encauzamiento del éxito académico del estudiantado se potencia cuando la participación de este grupo de variables es superior o igual a dos tercios. Por otra parte, el Gráfico 5 presenta la incidencia que tuvo el profesorado experimentado (Edad3) frente al estado académico final del estudiantado. De acuerdo con los resultados obtenidos se constata que cuanto mayor es la participación de ellos en el proceso de enseñanza, el alumnado tuvo mayores casos de éxito académico.

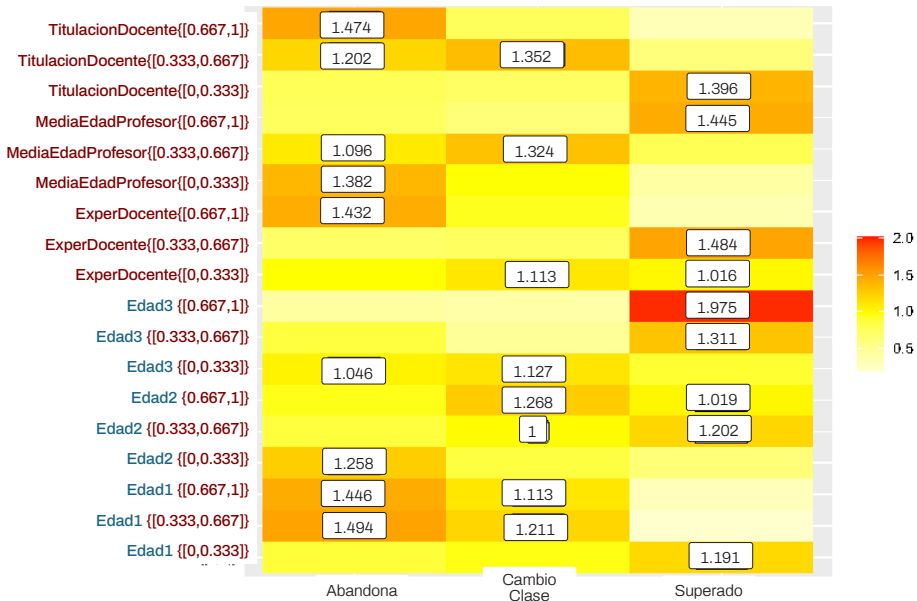


Gráfico 4. Mapa de calor con las categorías variables y el estado académico del alumnado, el color más oscuro (rojizo) indica una alta asociación entre la categoría y la superación del grado universitario. La mayor concentración de asociaciones se ha dado en el segundo y tercer tercio de las variables categorizadas. La categoría Edad3 [0,667-1,00] muestra una alta asociación. Fuente: Elaboración propia

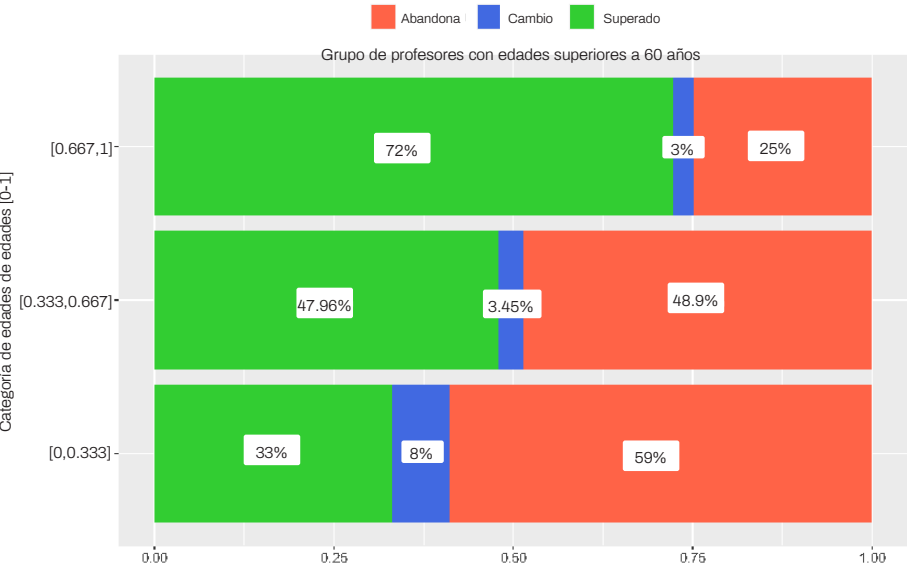


Gráfico 5. Proporción de participación del profesorado experimentado en el proceso de enseñanza del alumnado y el estado académico del alumnado, cada categoría contiene tres barras horizontales que van de izquierda a derecha. La primera relacionada con los que han superado el grado académico, la segunda de los que han cambiado de grado y la tercera de los que han abandonado. La mayor proporción del alumnado que ha superado el grado académico estuvo centrada en docentes con participación superior al 66%, concretamente la categoría [0.66-1]. Fuente: Elaboración propia

5. Discusión y conclusiones

En respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio, podemos decir, que el proceso de enseñanza en las titulaciones universitarias es eficaz cuando el número total de profesores que imparten docencia en el primer curso, se distribuye proporcionalmente entre el segundo y el tercer tercio, tanto en lo que se refiere a profesores con experiencia y madurez académica, como a grupos de edad. Existen estudios análogos como se muestra en la bibliografía citada, sin embargo, esta investigación se ha centrado en demostrar y facilitar la comprensión de los resultados relevantes sobre los factores y vínculos significativos que llevan a los estudiantes a superar la titulación universitaria.

Si bien es cierto, la dificultad de encontrar una distribución universal de los docentes para guiar a los estudiantes hacia el éxito académico es compleja. La disposición de una estrategia flexible y ajustada a la IES es una ruta alternativa. De hecho, Trigwell et al. (1999) matizan la importancia de trabajar con el personal académico para fomentar la adopción de enfoques de mayor calidad en la enseñanza. Al mismo tiempo, Gutiérrez et al. (2018) dicen que este ambiente promueve confianza y que, además, consolida la positividad y motiva al alumnado a un mayor compromiso académico para completar la educación sin abandonar los estudios.

Respecto a la experiencia del profesorado, nuestros resultados coinciden con Pascarella et al. (1996) que entre los hallazgos encontrados han sugerido que la práctica docente eficaz influye positivamente en el aprendizaje, además de incrementar el número de alumnos con éxito académico. De hecho, Roksa y Whitley (2017) afirman que la madurez y el tipo de enseñanza del docente, a través de la iteración alumno-profesor ha contribuido como un precursor en el alumnado para superar el grado universitario. Por otra parte, Boluda y López (2012) en su investigación expresan que la "calidad" del profesorado es un poderoso predictor que se relaciona directamente con el rendimiento del alumnado y es, posiblemente, uno de los componentes más decisivos de cualquier proceso formativo. De igual forma, el éxito académico no solo está ligado a las actividades y cualidades de los profesores, sino también a la calidad del esfuerzo realizado por el alumno (Valadas et al., 2017). A pesar de estos hallazgos, los resultados de este estudio deben interpretarse con cierta cautela, ya que los datos solo representan a una institución y los resultados de este estudio pueden no ser trasladables a otras universidades.

En cuanto a las edades del profesorado se establece una idea clara, pero conviene distinguir entre profesores experimentados y noveles. Dado que la edad, como tal, puede ser discriminatoria si no se contextualiza adecuadamente. Esta distinción se aproxima al estudio de Fogarty et al. (1983), donde se indica que el profesorado experimentado tiene en cuenta una mayor variedad de objetivos e instrucciones para la toma de decisiones en el aula; curiosamente, lo contrario ocurre con los profesores noveles. Pero, sin embargo, los novatos son más propensos en detectar signos de rendimiento académico del alumnado que los profesores experimentados. Dicho esto, y en consonancia con los resultados, los profesores maduros (Edad2) y experimentados (Edad3) fueron eficaces en tutelar la superación del grado académico del alumnado, siempre que su participación comprendiera el segundo y tercer tercio del

total de los profesores que impartieron clase. En términos generales, el profesorado con madurez y experiencia educativa generan un entorno académico fiable y positivo para los alumnos.

Como se ha observado, los resultados obtenidos en este estudio consideramos que son de una importancia relevante. Ya que las razones para creer que las implicaciones asociadas al éxito académico del alumnado, no solo deben ajustarse al contexto, política y normas universitarias; sino, que además se sugiere la distribución del profesorado asignado a impartir clases en el primer curso. Más concretamente, se proponen dos alternativas significativas basadas en los resultados: La primera, está relacionada con que la edad del profesorado experimentado y maduro tenga una tasa de participación superior al 33%. Todo ello, con el fin de retener al alumno y descartar la deserción universitaria; y, la segunda, sugerir que los profesores con un nivel de madurez en la enseñanza superior al segundo y tercer tercio del total de profesores participe en el proceso de enseñanza.

Desde otra perspectiva, el estudio adolece de las características socioeconómicas y del perfil de los estudiantes, que son temas también de interés para profundizar en el análisis del éxito académico. Ambas se consideran limitaciones de este trabajo. De hecho, el estudio de Roksa y Kinsley (2019) indica que se alcanza una mayor posibilidad de éxito académico en estudiantes con mayores recursos. A su vez, Van Herpen et al. (2017) han examinado el perfil de los estudiantes centrados en la autoeficacia debido a la correspondencia con las características del profesorado. Como estudio posterior, se podría examinar el factor familiar y socio económico del alumnado, ya que el refuerzo con programas extracurriculares, acceso a recursos y ayudas estimulan la superación del grado universitario y, a su vez, permitirá al centro universitario impulsar el encauzamiento del estudiante hacia el éxito académico.

6. Agradecimientos

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a las autoridades de la IES por permitir el acceso, la exploración y el análisis de la información. Especialmente al Departamento de Planificación Académica. Esta investigación ha sido apoyada por el MINECO/FEDER en el marco del Proyecto Nacional de Investigación TIN2017-89517-P

Referencias

- Abarca, M. S., Gómez, M. T. P. y Covarrubias, M. de L. V. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 124-137.
- Aleksandrova, Y. y Parusheva, S. (2019). Social media usage patterns in higher education institutions - An empirical study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(5), 108-121. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i05.9720>
- Alyahyan, E. y Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Amida, A., Algarni, S. y Stupnisky, R. (2020). Testing the relationships of motivation, time management and career aspirations on graduate students' academic success. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0106>

- Angervall, P. (2018). The academic career: a study of subjectivity, gender and movement among women university lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184234>
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers and Education*, 53(3), 563-574. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>
- Boluda, I. K. y López, N. V. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Estudios Sobre Educación*, 23(23), 157-182. <https://bit.ly/3rn0jsG>
- Breiman, L. (2001). Random Forests. *Machine Learning*, 45(1), 5-32. <https://doi.org/10.1023/A:1010933404324>
- Brin, S., Motwani, R., Ullman, J. D. y Tsur, S. (1997). Dynamic itemset counting and implication rules for market basket data. *ACM SIGMOD Record*, 26(2), 255-264. <https://doi.org/10.1145/253262.253325>
- Campbell, C. M., Smith, M., Dugan, J. P. y Komives, S. R. (2012). Mentors and college student leadership outcomes: The importance of position and process. *Review of Higher Education*, 35(4), 595-625. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0037>
- Campbell, H. E., Steiner, S. y Gerdes, K. (2005). Student Evaluations of Teaching: How You Teach and Who You Are. *Journal of Public Affairs Education*, 11(3), 211-231. <https://doi.org/10.1080/15236803.2005.12001395>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Graduation. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Cho, Y., Kim, M., Svinicki, M. D. y Decker, M. L. (2011). Exploring teaching concerns and characteristics of graduate teaching assistants. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.524920>
- Crisp, G., Taggart, A. y Nora, A. (2015). Undergraduate Latina/o Students: A Systematic Review of Research Identifying Factors Contributing to Academic Success Outcomes. *Review of Educational Research*, 85(2), 249-274. <https://doi.org/10.3102/0034654314551064>
- Cunha, J. M., Miller, T. y Weisburst, E. (2018). Information and College Decisions: Evidence From the Texas GO Center Project. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 151-170. <https://doi.org/10.3102/0162373717739349>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(0), 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- de Boer, H., Donker, A. S. y Van der Werf, M. P. C. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), 509-545. <https://doi.org/10.3102/0034654314540006>
- Fogarty, J. L., Wang, M. C. y Creek, R. (1983). A Descriptive Study of Experienced and Novice Teachers' Interactive Instructional Thoughts and Actions, *The Journal of Educational Research*, 77, 22-32. <https://doi.org/10.2307/27540012>
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/1469787407074115>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios Sobre Educación*, 35(0), 535-555. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>
- Guanin-Fajardo, J., Casillas, J. y Chiriboga-Casanova, W. (2019). Aprendizaje semi-supervisado para descubrir la escala de tiempo promedio de graduación de estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15(70). Recuperado de <https://bit.ly/3rxdnfe>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57(2), 302-319. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2004.11.001>
- Kara, N., Çubukçuoğlu, B. y Elçi, A. (2020). Using social media to support teaching and learning in higher education: An analysis of personal narratives. *Research in Learning Technology*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2410>

- Konrad, T., Wiek, A. y Barth, M. (2021). Learning processes for interpersonal competence development in project-based sustainability courses - insights from a comparative international study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, ahead-of-p(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ijshe-07-2020-0231>
- Korhonen, V. y Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career - how a group of finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Korobova, N. y Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and american students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85. <http://jistudents.org>
- Le, T., Bolt, D., Camburn, E., Goff, P. y Rohe, K. (2017). Latent Factors in Student-Teacher Interaction Factor Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 42(2), 115-144. <https://doi.org/10.3102/1076998616676407>
- Leal Filho, W., Shiel, C. y Paço, A. (2016). Implementing and operationalising integrative approaches to sustainability in higher education: the role of project-oriented learning. *Journal of Cleaner Production*, 133, 126-135. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.079>
- Livengood, J. M. (1992). Students' motivational goals and beliefs about effort and ability as they relate to college academic success. *Research in Higher Education*, 33(2), 247-261. <https://doi.org/10.1007/BF00973581>
- Lizzio, A., Wilson, K. y Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Marginson, S. (2014). Higher education and public good. In *Thinking About Higher Education* (Vol. 9783319032, Issue 4, pp. 53-69). Wiley/Blackwell (10.1111). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-03254-2-5>
- Mishra, B. K. y Sahoo, A. K. (2016). Evaluation of faculty performance in education system using classification technique in opinion mining based on GPU, *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 411, 109-119. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2731-1_10
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Nagda, B. A., Gregerman, S. R., Jonides, J., Von Hippel, W. y Lerner, J. S. (1998). Undergraduate student-faculty research partnerships affect student retention. In *Review of Higher Education*, 22(1), 55-72. <https://doi.org/10.1353/rhe.1998.0016>
- Nasser-Abu Alhija, F. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- Pascarella, E. T., Edison, M., Hagedorn, L. S., Nora, A. y Terenzini, P. T. (1996). Influences on students' internal locus of attribution for academic success in the first year of college. *Research in Higher Education*, 37(6), 731-756. <https://doi.org/10.1007/BF01792954>
- Pineda, C., Bermúdez, J.-J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, R. y Cruz, F. (2014). Student engagement and academic performance in the colombian university context. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>
- R CoreTeam, D. C. (2019). A Language and Environment for Statistical Computing. In *R Foundation for Statistical Computing* (Vol. 739, Issue 09/18/2009, p. ISBN 3-900051-07-0-ISBN 3-900051-07-0). <https://doi.org/10.1007/978-3-540-74686-7>
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. y Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(MAR), 243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Roksa, J. y Whitley, S. E. (2017). Fostering Academic Success of First-Year Students: Exploring the Roles of Motivation, Race, and Faculty. *Journal of College Student Development*, 58(3), 333-348. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0026>

- Romanski, P. y Kotthoff, L. (2016). *FSelector: Selecting Attributes*. <https://cran.r-project.org/package=FSelector>
- Salminen-Tuomaala, M. y Koskela, T. (2020). How can simulation help with learning project work skills? Experiences from higher education in Finland. *Educational Research*, 62(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711791>
- Sanvitha, K. T., Liyanage, S. R. y Bhatt, C. M. (2018). A data mining approach to identify the factors affecting the academic success of tertiary students in sri lanka. *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*, 11, 179-197. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68318-8_9
- Shetu, S. F., Saifuzzaman, M., Moon, N. N., Sultana, S. y Yousuf, R. (2021). Student's performance prediction using data mining technique depending on overall academic status and environmental attributes. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1166, 757-769. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5148-2_66
- Souchon, N., Kermarec, G., Trouilloud, D. y Bardin, B. (2020). Influence of teachers' political orientation and values on their success prediction toward students from different socioeconomic background. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 70(5), 100553. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100553>
- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2003). Students' Perceptions about New Modes of Assessment in Higher Education: A Review BT - Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards. *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 1(Chapter 8), 171-223. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_8
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trolan, T. L., Jach, E. A. y Archibald, G. C. (2021). Shaping Students' Career Attitudes toward Professional Success: Examining the Role of Student-Faculty Interactions. *Innovative Higher Education*, 46(2), 111-131. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09529-3>
- Valadas, S. T., Almeida, L. S. y Araújo, A. M. (2017). The Mediating Effects of Approaches to Learning on the Academic Success of First-Year College Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 721-734. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>
- Van den Berg, M. N. y Hofman, W. H. A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6361-1>
- Van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., Severiens, S. E. y Arends, L. R. (2017). Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation*, 23(1-2), 52-72. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1301261>
- Vo, T. N. C., Nguyen, H. P. y Vo, T. N. T. (2016). Making kernel-based vector quantization robust and effective for incomplete educational data clustering. *Vietnam Journal of Computer Science*, 3(2), 93. <https://doi.org/10.1007/s40595-016-0060-6>
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Winterer, E. R., Froyd, J. E., Borrego, M., Martin, J. P. y Foster, M. (2020). Factors influencing the academic success of Latinx students matriculating at 2-year and transferring to 4-year US institutions—implications for STEM majors: a systematic review of the literature. In *International Journal of STEM Education* 7(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00215-6>
- Young, P., Glogowska, M. y Lockyer, L. (2007). Conceptions of early leaving: A comparison of the views of teaching staff and students. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 275-287. <https://doi.org/10.1177/1469787407081882>

Anexo I
Descripción de las variables usadas para el estudio

Variables	Descripción	Tipo	Rango de datos
Facultad	Nombre de la Facultad	Categórica	5 Facultades
GradoUniversitario	Titulación académica en la que se ha matriculado el estudiante	Categórica	22 titulaciones
Edad1	Cantidad de profesores menores de 45 años	Numérica	0-15
Edad2	Cantidad de profesores entre 46 y 60 años	Numérica	0-15
Edad3	Cantidad de profesores mayores de 61 años	Numérica	0-15
ExperienciaDo- cente	Media de experiencia docente del profesorado (años)	Numérica	4-35
MediaEdadProfe- sor	Media de edad del profesorado	Numérica	35-75
TitulaciónDocente	Ponderación del profesorado que dictó clases en primer curso	Numérica	0-1
MediaNotas	Media de notas del primer curso del estudiante	Numérica	0-10
MediaAsistencia	Media de asistencia a clases del estudiante	Numérica	0-100
TiempoSupera	Cantidad de cursos matriculado para superar el primer año	Numérica	0-5
TasaSuperacion	Ponderación de convocatorias a exámenes	Numérica	0-3
CuentaGrados	Cantidad de grados matriculado en primer curso	Numérica	1-5
CambioGrado	Indicador para conocer si el grado académico es el inicial o ha cambiado de grado.	Numérica	0-1
Clase	Estado académico del estudiante al finalizar el grado académico	Categórica	Abandona, Cambio, Superado

Cómo citar en APA:

Guanin-Fajardo, J. H. y Casillas J. (2022). Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 127-146.
<https://doi.org/10.35362/rie8814733>

Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha ¹ 

Rômulo Sousa de Azevedo ² 

Geovana Mendonça Lunardi Mendes ¹ 

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil; ² Instituto Federal de Goiás (IFG), Brasil

Resumo. O presente artigo tem por objetivo compreender como ocorrem as condições de ingresso ao ensino superior para pessoas em condição de refúgio. Para isso, foram analisadas 14 universidades brasileiras, vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que realizaram ações de acesso para pessoas refugiadas entre os anos 2020-2021. Os dados foram levantados a partir do *Relatório Anual da CSVM*, e dos sites institucionais das universidades pesquisadas. Trata-se de um estudo descritivo e analítico, com foco em análise documental. O referencial teórico ancora-se nos seguintes autores: Cury (2002), Bobbio (2004), Kreutz (2003) e Moreira (2015) cujas discussões gravitam sobre o direito à educação, políticas educacionais e migração. O estudo nos permite considerar que nem todas as instituições de ensino superior criaram editais específicos ou disponibilizaram vagas exclusivas às pessoas em situação de refúgio ou migração. O ingresso facilitado conforme o relatório da CSVM (2020) tem sido interpretado de diferentes formas pelas instituições de ensino superior, o que denota que nem todas as IES têm garantido o acesso de forma facilitada. Tais dificuldades ocorrem em diversos níveis: desde o acesso à informação para ingresso, a forma de realizar o exame, comprovação de documentos, proficiência em língua portuguesa e pagamento de taxas.

Palavras-chave: refugiados; educação superior; políticas públicas em educação; acesso à educação; pandemia da Covid-19.

Educación superior para refugiados: un análisis de los procedimientos de admisión en las universidades brasileñas vinculadas a la Cátedra Sérgio Vieira de Mello

Resumen. El objetivo del presente artículo es comprender las condiciones de admisión a la enseñanza superior de las personas refugiadas. Para ello se analizaron 14 universidades brasileñas vinculadas a la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que tomaron medidas relacionadas con la admisión de personas refugiadas entre los años 2020 y 2021. Los datos se obtuvieron del *Relatório Anual da CSVM* [Informe anual de la CSVM] y de las páginas web institucionales de las universidades estudiadas. Se trata de un estudio descriptivo y analítico, centrado en el análisis documental. El marco teórico se basa en los siguientes autores: Cury (2002), Bobbio (2004), Kreutz (2003) y Moreira (2015), cuyos argumentos giran en torno al derecho a la educación, las políticas educativas y la migración. El estudio nos permite intuir que no todas las instituciones de educación superior han creado medidas específicas ni han habilitado plazas exclusivas para personas refugiadas o migrantes. Según el informe de la CSVM (2020), las instituciones de enseñanza superior han interpretado la facilitación de acceso de formas distintas, lo que demuestra que no todas ellas han garantizado un acceso facilitado. Dichas dificultades se plantean en varios niveles: desde el acceso a la información de admisión, la forma de realizar el examen, la comprobación de documentos, el dominio de la lengua portuguesa y el pago de las tasas.

Palabras clave: refugiados, educación superior, políticas públicas de educación, acceso a la educación, pandemia de Covid-19.

Higher education for refugees: an analysis of admission procedures in brazilian universities related to the Cátedra Sérgio Vieira de Mello

Abstract. This article aims to understand how the conditions for admission to higher education for people in refugee status occur. Therefore, 14 Brazilian universities associated with Sérgio Vieira de Mello Cátedra – CSVM were analyzed. CSVM carried out access actions for refugees between the years 2020-2021. Data was collected from the CSVM Annual Report and from the institutional websites of the surveyed universities. This is a descriptive and analytical study, focusing on document analysis. The theoretical framework is based on the following authors: Cury (2002), Bobbio (2004), Kreutz (2003) and Moreira (2015), whose discussions revolve around the right to education, educational policies, and migration. Based on the analysis, the present study considers that not all higher education institutions launched specific calls for application or made available any exclusive admission process for people in refugee or migration situation. The facilitated admission of refugees and migrants by the CSVM report (2020) has been interpreted in different ways by higher education institutions, which leads to believe that not all universities have guaranteed easy access to that public. Such difficulties occur at different

levels: from accessing information for admission to knowing how to take exams, proofing of documents, taking proficiency in Portuguese, and paying fees.

Keywords: refugees; higher education; public policies in education; access to education; covid-19 pandemic.

1. Introdução

O Brasil é historicamente um país de destino para pessoas de várias nações. Da primeira grande onda migratória iniciada no século XIX, para o arrefecimento da política de migração no século XX, e com um novo aquecimento do movimento migratório no século XXI, principalmente pela presença de grupos oriundos da migração forçada, a presença de imigrantes e refugiados compõem o panorama nacional (Kreutz, 2003).

Por imigrante, nos referimos às pessoas que migram de um país para o outro de forma voluntária, muitas vezes, movidas por melhores oportunidades de trabalho, mas podendo ser também por razões familiares ou de estudos. Ainda assim, mesmo em casos de migração voluntária, isso não significa absolutamente que a pessoa que migra não esteja nesta situação de maneira forçada: ela pode migrar devido a uma crise alimentar em seu país ou por uma situação de extrema pobreza, ou ainda, os casos de migrantes do clima: pessoas que fogem das intempéries climáticas em seus países de origem (Sato, 2020).

No caso do refugiado, a motivação de seu deslocamento ocorre pela via da migração forçada. A pessoa é obrigada a deixar seu país devido a fundados temores de perseguição, que podem ocorrer por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas, ou ainda, devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, conforme é regido pelo Estatuto do Refúgio no Brasil, a lei nº 9.474 de 1997. É para esse grupo que nosso olhar se voltará a partir de agora.

Silva et al. (2020) no relatório *Refúgio em Números*, organizado pelo Observatório das Migrações Internacionais e Ministério da Justiça e Segurança Pública, aponta que de 2011 a 2019 o Brasil recebeu 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, proveniente principalmente da Venezuela, Haiti, Cuba, China, Bangladesh, Angola e Síria. Referente ao número de refugiados reconhecidos e que vivem no país, o relatório aponta para o quantitativo de 28.702 pessoas, entre 2011 a 2019, com procedência principalmente da Venezuela, Síria, República Democrática do Congo, Líbano, Estado da Palestina, Colômbia e Paquistão.

Estando no país de acolhida, a pessoa em condição de refúgio estará implicada em um processo intersubjetivo de interação com a sociedade de acolhida, conforme afirma Moreira (2015, p. 85) “Entende-se, dessa forma, que assume um caráter dialético, de via dupla: não apenas o refugiado recém-chegado deve se adaptar à comunidade local, como também esta deve se ajustar, abrindo espaço para recebê-lo”. Ressalta-se com isso, a necessidade da tolerância para com o outro, que traz consigo um repertório cultural, linguístico e religioso próprio, além de carregar em si traços físicos distintos da comunidade de destino” (Moreira, 2015).

O processo de inserção na sociedade se inicia com a chegada da pessoa ao Brasil, onde fará a solicitação de refúgio. Nesse primeiro procedimento ela receberá um protocolo provisório, que cumprirá a função de documento de identidade. Tal documento é importante pois serve de prova da situação regular da pessoa e de que

está protegida, não podendo ser devolvida para o país de onde saiu. Pelo protocolo ela poderá obter a Carteira de Trabalho e o Cadastro de Pessoa Física. Com esses documentos lhe será possível acessar os serviços públicos disponíveis no Brasil (Acnur, 2015), dentre os quais, a educação.

Se tratando de jovens e adultos, a educação, principalmente de nível superior, supre um papel importante. É a possibilidade que esse grupo tem para escolher uma profissão e a partir do ensino intermediado por experiências em pesquisa, extensão e estágio, atuar no mundo do trabalho. Estudos, ainda incipientes, têm sido realizados para analisar a presença de refugiados na universidade brasileira (Gómez, 2019; Rossa & Menezes, 2017). Nossa intenção é contribuir para o campo de investigação por meio deste artigo acerca do ensino superior, no que tange a democratização do acesso, permanência e equidade para os sujeitos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender como ocorrem as condições de ingresso ao ensino superior para pessoas em condição de refúgio.

O recorte feito entre 2020 e 2021, considera o período de pandemia da COVID-19. A escolha por esse período se deu primeiro, por se tratar de algo global. É uma situação que não envolve apenas o Brasil, visto que a escala da doença atingiu praticamente todos os continentes. Para se ater apenas ao campo educacional, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, estima que somente em 25 de março de 2020, 184 países fecharam as instituições educacionais – escolas, faculdades e universidades, afetando 1,5 bilhão de alunos. Além disso, a COVID-19 afetou a dinâmica natural do trabalho, estudos, lazer, saúde, ao demandar a criação de políticas públicas para medidas de isolamento social e exigência de equipamentos de proteção, como máscara e uso de álcool em gel (Acnur, 2020). Em relação ao ensino superior, diversos trabalhos foram publicados apontando os impactos da COVID-19 para questões envolvendo o ensino remoto, a baixa interação entre professores e alunos e a predominância de uma racionalidade instrumental (Cerqueira, 2020; Ferreira et al., 2020; Gusso et al., 2020; Pesce & Hessel, 2021).

Para além dessas questões, no caso de grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, como as pessoas em condição de refúgio, a pandemia pode, também, gerar a perda de oportunidades de aprendizagem devido a entraves de acesso e permanência no ensino superior. É a partir desse cenário que o presente artigo analisa as condições de ingresso ao ensino superior para pessoas em condição de refúgio, no período da pandemia da COVID-19. O recorte aqui apresentado decorre dos interesses de pesquisa dos autores, sendo desenvolvida uma tese de doutorado sobre a temática, além de pesquisas sobre diversidade e educação inclusiva que funcionam como guarda-chuvas para as diferentes pesquisas do grupo.

No âmbito deste estudo, organizamos nossa discussão em três seções: na primeira discutimos o conceito de direito à educação no sistema educacional brasileiro e as políticas educacionais direcionadas ao ensino superior; na segunda seção abordamos o percurso metodológico deste estudo, apresentando as ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) e sua atuação para o acesso de refugiados à universidade brasileira. Na última seção, apresentamos a análise dos dados que tratam das ações de acesso realizadas pelas 14 universidades pesquisadas, encerrando o texto com nossas considerações finais.

2. Direito à educação no ensino superior: acesso, permanência e equidade

Mundialmente, segundo Cury (2002), não há país que se isente da garantia do acesso à educação em seus textos legais. Com base nesse aspecto entende-se que a educação básica é um direito fundamental previsto desde a Constituição Federal de 1988 em seu Cap. 3, Art. 205º, com vistas a preparar a pessoa para o exercício da cidadania, desenvolvimento e qualificação para o trabalho. Esse princípio tem por finalidade garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No entanto, quando aborda o nível superior no Art. 207º, é afirmado que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

No Art. 208º inciso V, menciona-se o acesso a níveis mais elevados de ensino, sendo este um dever do Estado em garantir e proporcionar políticas públicas para atender não somente a rede regular, no que diz respeito à educação básica em idade obrigatória escolar, mas também investir no ensino superior. Mediante este documento oficial e disparador de outras legislações, vemos que há um movimento e preocupação em proporcionar recursos para garantir a oferta e qualidade do ensino em todas as etapas obrigatórias de escolarização, mas, por outro lado, quando se trata do nível superior este fica a cargo das próprias instituições e de sua autonomia em gerir e organizar os recursos, assim como distribuí-los.

A educação por ser um direito que transita em âmbito internacional e é reconhecido em diferentes documentos legais, necessita ser garantida também em esfera nacional (Cury, 2002). No que tange ao público migrante, estes são amparados pela nova Lei de Migração n. 13.445/2017 na qual em seu Art. 3º inciso XI, um dos princípios e garantias consiste no acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Na concepção de Bobbio, o direito se apresenta como:

[...] uma figura deôntica, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (Bobbio, 2004, p. 36).

Na concepção de Cury (2002), muito do que está escrito na lei entra em conflito com as condições sociais postas diariamente, pois nem sempre o que está prescrito juridicamente é consolidado na prática. Para o autor, “É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações”. (p.247). No Brasil, a pessoa migrante e em situação de refúgio tem os mesmos direitos assegurados que os nacionais, incluindo o direito à educação, que se respalda na proteção humanitária e jurídica (Gómez, 2019).

É então pela força de lei que tem ocorrido a democratização do acesso à educação. Mesmo que muitas das ações afirmativas sejam ações paliativas e que não deem conta de resolver as desigualdades sociais, reverberam na formulação, adequação e mobilização das instituições públicas a nível superior a pensarem e desenvolverem internamente a garantia do acesso e permanência dos sujeitos em igualdade de condições.

No entendimento de Cury (2002), o Estado assume o papel de prover e garantir esse direito em igualdade de oportunidades no sentido de contribuir para a redução da desproporcionalidade de acesso e desigualdades referente à renda. As cotas são um dos instrumentos, possibilidade de tornar possível a democratização da educação ao ensino superior para aqueles que são excluídos por não terem as mesmas condições educacionais, econômicas e sociais em relação aos demais. No bojo dessa discussão, a inclusão educacional dos sujeitos em situação de refúgio a partir de políticas de ações afirmativas visa promover a igualdade social em busca de uma agenda por justiça social:

Nesse contexto, a justiça social se consolida na participação popular efetiva no campo político. Nessa acepção, a justiça social é uma questão eminentemente política, e, por consequência, econômica. Isso leva a compreensão de que a política de cotas é também um fato político e econômico, sendo a justiça um meio de justificação para sua adoção, tendo como uma consequência a representação de classes historicamente excluídas e a redução das desigualdades educacionais e sociais. (Souza & Brandalise, 2017, pp. 524-525).

A igualdade nesse viés se instaura a partir do momento que se consideram as especificidades nas formas de seleção e ingresso ao ensino superior bem como as condições econômicas e sociais dos sujeitos. O nível superior não pode se restringir a uma camada social com privilégios que teve oportunidades, mas garantir que as pessoas de contextos distintos, possam ter as mesmas oportunidades de concorrer a uma prova/exame/concurso. No entanto, para que os grupos socialmente marginalizados possam cada vez mais se inserir nessa modalidade de ensino, é necessário investir também na qualidade da educação escolar básica a fim de ampliar as possibilidades de participação e de ingresso na universidade.

É importante perceber que o direito à educação perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, e essa trajetória escolar influencia no acesso ao ensino superior. Para que se efetive na prática é preciso investir também na formação docente, e na qualidade dessa oferta com o intento de consolidar a justiça social. Além dessas questões, outro fator de relevo é a permanência desses sujeitos na universidade já que muitos são oriundos de camadas populares e precisam de auxílio para continuar seus estudos e obterem um desempenho satisfatório.

3. O recorte metodológico e a Cátedra Sérgio Vieira de Mello como lócus de investigação

Para esta pesquisa buscamos compreender os procedimentos veiculados por 14 universidades no que se refere ao acesso de pessoas em situação de refúgio ao ensino superior, durante o período de pandemia da COVID-19. Em um primeiro momento, fizemos o levantamento de editais de processo seletivo para refugiados, realizados em 2019 e 2020, com ingresso em 2019 e 2020, e realizados em 2020

e 2021 com ingresso em 2021. O levantamento foi feito diretamente no site de cada instituição. Caso o procedimento não fosse pela via do edital, pelo site conseguiríamos identificar outras formas desenvolvidas pela instituição para promover o ingresso. Também consultamos via chat e e-mail algumas informações de instituições privadas quando não identificamos o edital ou outra forma de ingresso. Após a busca, fizemos a análise do material a partir das seguintes categorias: comunicação/língua; acesso à informação acerca do processo de ingresso facilitado; análise do edital ou de outro instrumento de ingresso desenvolvido pela instituição.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello é uma ação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), em cooperação com Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, públicas e privadas. Por meio deste acordo, as universidades parceiras podem realizar trabalhos em três áreas: pesquisa, ensino e extensão, envolvendo a temática do refúgio. Assim, pela parceria, as IES conveniadas com a CSVM, buscam a consolidação do acolhimento de pessoas em situação de refúgio no meio universitário, e a garantia da coexistência pacífica junto à comunidade local (Acnur, 2020).

Em tempos de pandemia, Cerqueira (2020) relata sua experiência docente realizada de modo remoto, assinalando um aspecto de suma importância, quanto às ações adotadas pelas IES:

É imprescindível que cada universidade tenha o tempo suficiente para deliberar sobre a melhor forma de agir, de modo a garantir um planejamento que compreenda a preparação estrutural, de formação pessoal e da inclusão. Sem esse tempo necessário, arriscaremos um bem importante que é a qualidade do Ensino Superior brasileiro, gratuito e para todos. (Cerqueira, 2020, p.5).

Em se tratando de uma educação para todos, Cury (2002) afirma que é um direito fruto de processos sociais sustentados principalmente pela classe trabalhadora em busca de acesso igualitário:

A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. (Cury, 2002, p.255).

Essa preocupação em atender com qualidade os estudantes em situação de refúgio pode ser observada no relatório da Cátedra, emitido pelo Acnur em (2020, p. 6), no qual são apresentados os seguintes objetivos da CSVM junto às IES:

Estabelecer rede universitária de apoio às pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado em todas as regiões brasileiras, norteadas pela promoção de parceria, proteção, qualidade de ensino e facilitação de ingressos à serviços de apoio e ao ensino acadêmico;

Sensibilizar, capacitar e contribuir para a formação de professores e estudantes universitários acerca das três vertentes da Proteção Internacional da Pessoa Humana visando a sensibilização e o ensino sobre o tema do refúgio;

Incentivar a pesquisa, a produção de conhecimento científico e difusão de trabalhos acadêmicos, fortalecendo a construção e o compartilhamento de saberes entre os universitários;

Incorporar prestação de serviços às pessoas refugiadas, por meio do atendimento solidário e promoção de serviços comunitários a essa população nas IES e em suas áreas de abrangência.

Para este artigo, iremos nos ater ao primeiro objetivo, que trata do ingresso às pessoas em condição de refúgio a partir das ações realizadas pelas universidades conveniadas com a CSVm entre 2020 a 2021. No mesmo relatório nos é apresentado que, até agosto de 2020, havia 23 IES em parceria com a CSVm, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 1. Instituições parceiras da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

IES conveniadas com a CSVm, até agosto de 2020

1. Universidade Federal de Roraima - UFRR
2. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
3. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
4. Universidade Federal de Velha - UVV
5. Fundação Casa de Rui Barbosa - FCRB
6. Universidade Federal Fluminense - UFF
7. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
8. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
9. Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
10. Universidade Federal do ABC - UFABC
11. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
12. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
13. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
14. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
15. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
16. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
17. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
18. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
19. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
20. Universidade Federal do Paraná - UFPR
21. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
22. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG
23. Universidade de Brasília - UNB

Fonte: Elaboração dos autores com os dados do *Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello* (ACNUR, 2020).

Nesse primeiro quadro observa-se a extensão do convênio entre a CSVm e as universidades brasileiras. Há ações de ensino, pesquisa e extensão em todas as regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O que esse dado indica? Primeiro, que o tema do refúgio é um tema nacional. Não se restringe a um estado ou município, mas abrange o país. Se há universidades de todas as regiões conveniadas com a CSVm, é porque esse é um tema presente em suas respectivas localidades. Segundo a importância de se tratar do refúgio nas universidades. Uma

vez que o tema é interdisciplinar, pode ser abordado em diversos campos: Direito, Medicina, Letras, Pedagogia, Enfermagem, Relações Internacionais, Ciências Sociais, Assistência Social, dentre outros.

Em relação ao ingresso facilitado, o relatório da Acnur apresenta a seguinte definição:

O ingresso facilitado ao ensino superior é uma iniciativa das IES que levam em consideração a situação de vulnerabilidade das pessoas refugiadas e, assim, disponibilizam vagas exclusivas para refugiados, refugiadas, solicitantes da condição de refúgio e/ou migrantes em situação de vulnerabilidade. (Acnur, 2020, p. 12).

Dessa forma, o procedimento de ingresso facilitado envolve mudanças no sistema de acesso ao ensino superior, que permite às pessoas em situação de refúgio ou migrantes em situação de vulnerabilidade, ter acesso aos cursos ofertados pelas instituições públicas e privadas com vagas exclusivas, com um processo que considera suas particularidades e especificidades. O relatório aponta ainda que entre 2019 e 2020, 14 universidades realizaram o procedimento de ingresso facilitado para graduação e pós-graduação: UNISANTOS, UFGS, UVV, PUC-Minas, UNIFESP, UFPR, UFSM, UFF, UFSCAR, UNICAMP, UNB, UFES, UEPB e UFABC. Um total de 62% das 23 instituições parceiras da CSV. Das 14 universidades, 11 realizam o procedimento de ingresso através de edital exclusivo para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. Ao todo, 383 vagas foram ofertadas para pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio nos cursos de graduação.

É então a partir desse grupo de 14 universidades (considerando tanto as universidades que realizaram o procedimento de ingresso via edital, como aquelas que utilizaram outros instrumentos) que analisamos os dados que tratam das ações de acesso para pessoas em condição de refúgio, no período da pandemia da COVID-19.

A diferença de nossa pesquisa para o *Relatório da Cátedra* é, então, não apenas apresentar as ações realizadas em 2020, mas incluir também aquelas já realizadas no ano de 2021. Além disso, no relatório consta as ações de forma mais resumida, até mesmo pela proposta do documento, no entanto, para nossa pesquisa, iremos nos ater a detalhes importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo, como será apresentado a partir de agora.

4. O ingresso “facilitado” é mesmo “facilitado”? a realidade do processo de ingresso dos refugiados nas IES estudadas

Apresentamos no quadro abaixo as universidades que desenvolveram mecanismos considerados pelo *Relatório* da CSV como ingresso facilitado para refugiados.

Quadro 2. Universidades vinculadas à CSV.

Universidade	Forma de acesso/ingresso
UNISANTOS (Privada) Edital nº. 01/2020 https://bit.ly/3KKsklC	Bolsa de estudos, sem taxa de inscrição, inscrição via e-mail ou presencial, site com acessibilidade no idioma da língua inglesa. Prova não traduzida em outro idioma, mesma seleção para todos os candidatos.

Universidade	Forma de acesso/ingresso
UFRGS (Pública) Edital n° 1/2019 https://bit.ly/3o0RsdZ	Não dispõe de acessibilidade linguística no site, assim como o edital. Inscrição presencial, sem taxa de inscrição. Critério de seleção definido por cada curso em 4 formas: entrevista, carta de intenções, prova escrita e prova prática. Em cada forma de seleção é definido o critério de escrita no idioma nacional ou estrangeiro. Exige proficiência do candidato em língua portuguesa se for aprovado na seleção.
UVV (Privada) https://uvv.br/editais/	NUARES - Núcleo de apoio a Refugiados no Espírito Santo. Site não dispõe de acessibilidade linguística. Não foram encontradas informações, entre 2019 e 2021, acerca dos instrumentos de ingresso para o público refugiado.
PUC-MINAS (Privada) https://www.pucminas.br/vestibular/Paginas/default.aspx	Site não dispõe de acessibilidade linguística. Não foi identificado processo seletivo específico para refugiados. Para ingressar na universidade, o candidato, em processo seletivo simplificado de ampla concorrência, pode fazer uso da nota do ENEM ou uma redação online que precisa ser agendada. O resultado é divulgado em até 72 horas após realização da redação ou 24 horas após a inscrição pela nota do ENEM. A matrícula também ocorrerá à distância, logo após a divulgação do resultado. É cobrada uma taxa de inscrição no valor de R\$ 35,00 para participar do processo seletivo. Entramos em contato pelo chat da instituição para mais informações: o candidato fará uma redação com a possibilidade de ser avaliado em sua língua, mas as aulas serão ministradas em português, sendo assim é necessário o entendimento da língua.
UNIFESP (Pública) Edital n° 26/2019 https://bit.ly/3AwRC6G	Site não dispõe de acessibilidade linguística. Processo seletivo gratuito, sem cobrança de taxa. Inscrição via requerimento eletrônico. É exigida documentação comprobatória da situação de mobilidade/deslocamento. Não exigem a tradução da documentação comprobatória. Publicam os resultados com o nome dos candidatos. Seleção por prova objetiva e uma prova de redação. A redação deve ser escrita em língua portuguesa. A prova objetiva é fornecida em língua portuguesa. Será considerado habilitado o candidato que tenha obtido notas maiores que zero em cada prova e, ainda, obtiver nota final igual ou superior a 30 (trinta). Para os discentes ingressantes por meio deste processo seletivo será ofertada a possibilidade de realização de curso de aprimoramento em português (ou equivalente) pela UNIFESP e/ou parceiros. Em qualquer fase do procedimento, e ainda após o efetivo ingresso, o interessado perderá o vínculo com a UNIFESP, se não confirmada sua permanência legal no país.
UFPR (Pública) Edital n° 85/2019 https://bit.ly/3r1VXad	Site não dispõe de acessibilidade linguística, assim como o edital. Edital específico para migrantes em condição de refugiado ou com visto humanitário. Processo seletivo gratuito, sem cobrança de taxa. Foram disponibilizadas dez vagas suplementares nos cursos de graduação, sem restrição de cursos. A inscrição foi realizada no site da instituição. É exigida documentação comprobatória da situação de mobilidade/deslocamento. Publicam os resultados com o nome dos candidatos. São concedidas condições especiais a candidatos com necessidades especiais: auditiva, física, motora, visual ou múltipla, ou ainda com distúrbios de aprendizagem, desde que se apresente comprovação por laudo médico. Seleção por prova objetiva e uma prova de redação. A redação deve ser escrita em língua portuguesa. A prova objetiva é fornecida em língua portuguesa.

Universidade	Forma de acesso/ingresso
UFISM (Pública) Edital nº 001/2018 https://bit.ly/3KNTFTR	Site não dispõe de acessibilidade linguística, assim como o edital. O edital regulamenta o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior na UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade. De acordo com este edital, será reservado o percentual de até 5% de vagas do número total de vagas/ingresso ofertadas em cada curso (Técnico, Tecnológico e de Graduação), mediante a aprovação do respectivo Colegiado de Curso, dessa forma, a seleção ocorre por cada Colegiado. A solicitação de escolha de curso pelo refugiado, pode ser feita pelo seu idioma. Este edital ficou em vigência entre 09 de janeiro a 02 de Março de 2018. Não foram encontrados no site da instituição, editais de anos seguintes. Como confirmação dessa informação, foi identificado no site uma notícia que informa a suspensão do programa de ingresso, desde 2018. A notícia é do dia 04 de março de 2020: https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/2020/02/10/a-politica-de-ingresso-e-permanencia-de-migrantes-e-refugiados-na-ufsm-e-debatida-em-oficina-do-migraidh-csvm-na-jai/.
UFF (Pública) https://www.uff.br/?q=tags/refugiados	Não foi encontrado no site da instituição, editais ou outras formas de ingresso para refugiados aos cursos de graduação entre os anos de 2020 e 2021.
UFSCAR (Pública) Edital nº 007/2019 https://bit.ly/3G0YqWM Edital nº 005/2020 https://bit.ly/3tZMCBC	Site sem acessibilidade linguística, assim como o edital. Processo seletivo gratuito, sem cobrança de taxa. No edital de 2019, com ingresso em 2020, as inscrições deveriam ser encaminhadas por correio. No edital de 2020, com ingresso em 2021, considerando a pandemia da COVID-2019, as inscrições passaram a ser efetuadas por formulário eletrônico. É exigida documentação comprobatória da situação de mobilidade/deslocamento. Os editais disponibilizam uma vaga em cada opção de curso. Não houve prova, a classificação dos candidatos foi realizada pelo resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Os nomes dos candidatos foram preservados na publicação do resultado, utilizando-se o número de inscrição.
UNICAMP (Pública) https://www.dac.unicamp.br/portal/estude-na-unicamp/vaga-para-refugiados	Site com acessibilidade linguística em inglês, espanhol, dentre outros idiomas. O processo de ingresso ocorre por análise de documentos na Diretoria Acadêmica da Instituição. Para solicitar uma vaga, o candidato deve preencher um formulário com informações pessoais e apresentar uma carta com breve histórico de vida, mas não é especificado em qual língua a carta deve ser redigida. Subentende-se que deve ser escrita em português. Além disso, deve ser apresentada uma certidão expedida pelo CONARE que comprove a condição de refugiado, e a Carteira de Registro Nacional Migratório. No caso da documentação escolar, esta deve ser de conclusão de estudos equivalentes ao Ensino Médio, com parecer de equivalência emitido pela Secretaria de Estado da Educação. Caso não seja possível apresentar esses documentos, a universidade abre para a possibilidade do candidato apresentar outros meios de prova da conclusão do Ensino Médio. Após o envio, os documentos serão analisados por uma Comissão de Avaliação. Em caso de deferimento, a Instituição entrará em contato com o candidato para informar sobre os trâmites de matrícula. No site é explícito que não há vagas garantidas. Será levado em consideração a análise da documentação entregue e o limite máximo de estudantes que cada curso possibilita.

Universidade	Forma de acesso/ingresso
UNB (Pública) https://bit.ly/3fVChyo	Site com acessibilidade linguística em inglês e espanhol. O processo de aceitação do candidato ocorre por avaliação do Colegiado de Curso, conforme Resolução nº 64 de 2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da referida universidade. A resolução consta somente em português. As vagas para refugiados são disponibilizadas a partir de vagas ociosas decorrentes de desligamento, transferência de estudantes para outras IES ou remanescentes do vestibular. O refugiado poderá obter vaga na UNB através desse processo somente uma vez. A Resolução não oferece informações mais detalhadas, para isso, o candidato precisa entrar em contato com o Decanato de Ensino de Graduação.
UFES (Pública) Resolução nº 66/2010 https://bit.ly/33SnZMC	Site com acessibilidade linguística. Conforme as informações no site da universidade, as pessoas interessadas precisam protocolar o pedido na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Durante o período da pandemia, o procedimento foi realizado pelo e-mail drca.prograd@ufes.br . Para a inscrição, os candidatos têm que apresentar o comprovante de conclusão do ensino médio emitido pelo país de origem - em português ou com tradução simples - e um documento de identidade com foto que comprove sua situação de refugiado ou solicitante de refúgio, e também informar o nome do curso de interesse. Segundo a Resolução nº 66/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da instituição, que define as normas para o ingresso de refugiados aos cursos da Universidade, cabe à PROGRAD enviar os pedidos aos colegiados dos cursos requeridos, para análise, seleção e decisão. Os colegiados têm a tarefa de determinar o número de vagas destinadas, garantindo o mínimo de uma vaga por curso.
UEPB (Pública) https://bit.ly/3rY7cQq	Site não dispõe de acessibilidade linguística. O ingresso dos estudantes em situação de refúgio será por meio das vagas remanescentes disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Conforme notícia no site da Universidade em novembro de 2019, além da distribuição das vagas, a PROGRAD também se responsabilizou pela elaboração do edital e processo seletivo. A Universidade adota 100% da nota do Sistema de Seleção Unificada (SISU) obtida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
UFABC (Pública) Edital nº 13/2021 https://bit.ly/3KK8Qxh	Site com acessibilidade linguística em inglês. Conforme o edital nº 13/2021, a UFABC estabeleceu ação afirmativa própria reservando vagas para Refugiados e solicitantes de refúgio. As vagas são subtraídas daquelas da modalidade denominada de Ampla Concorrência. Em conformidade com a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 182, ficam reservadas 2 (duas) vagas por curso, para refugiados e solicitantes de refúgio. Metade do número de vagas disponível em edital, será reservada para refugiados e solicitantes de refúgio com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Os candidatos convocados para a matrícula deverão apresentar documentação comprobatória do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) ou apresentação do protocolo de solicitação de refúgio, de acordo com os procedimentos que regulamenta a Lei nº 9.474/1997.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Conforme exposto no quadro 2, os procedimentos de ingresso facilitado variam conforme a interpretação de instituição para instituição, o que torna o sistema complexo, pois não há uma uniformização das ações. A comprovação da situação migratória, por exemplo, exigida pelas universidades para a matrícula dos candidatos, não é um

procedimento padronizado. Em uma instituição identificamos que foi solicitada uma dentre cinco alternativas de documentos: Registro Nacional de Estrangeiros (RNE); Carteira de Identidade de Estrangeiro (CIE); Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM); Atestado expedido pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE); Passaporte. Nesse sentido, a diversidade de documentos é importante pois possibilita a participação de um maior número de pessoas, observando que, após a nova lei migratória, de 2017, o CRNM substituiu os demais documentos, assim, quem não possui este documento, mas possui o RNE ou o CIE não seria impedido de realizar o processo seletivo.

No entanto, em outras instituições, a comprovação da documentação de mobilidade/deslocamento, se dava somente pela apresentação do atestado expedido pelo CONARE, o que pode se tornar um entrave. No edital nº 007/2019 da UFSCAR, houve 09 inscrições de pessoas em situação de refúgio, mas apenas 03 foram homologadas. Das 06 não homologadas, 04 inscrições envolveram a não apresentação da certidão emitida pelo CONARE. No edital nº 005/2020 da mesma universidade, houve 12 inscrições, mas apenas uma foi homologada. Das 11 não homologadas, 10 inscrições envolveram a não apresentação da certidão emitida pelo CONARE. O que esse dado significa? Que diferentes formas de exigência de documentação reduzem o acesso de alguns candidatos. É necessário haver aquilo que Rossa e Menezes (2017) chamam de sensibilidade administrativa, que é acompanhada pela flexibilidade, pela consideração da condição especial dos refugiados e pelo que é preconizado na lei nº 9.474/1997.

As disponibilidades de vagas também se alternam para cada instituição. Em uma IES identificamos que em determinado edital, foram disponibilizadas dez vagas para os 120 cursos da instituição. Os cursos disponíveis se limitam a esse quantitativo. Apesar de não fazer restrição a determinados cursos – o aluno poderia cursar desde uma licenciatura, engenharia ou medicina – o quantitativo de vagas é pequeno diante da oferta de opções, o que diminui também o alcance para que mais pessoas tenham acesso ao ensino superior pela universidade.

Em outras universidades, o procedimento se concentra em ofertar uma vaga em cada curso, e ainda em outras, o quantitativo de vagas se decide a partir de uma comissão avaliativa que define o número máximo de alunos permitidos por cursos, ou então, pela avaliação de colegas de cada área. Soma-se a esse conjunto, as universidades que disponibilizam vagas para refugiados a partir da ociosidade, desligamento e transferência de estudantes para outras instituições. Nesse último caso em específico, tal procedimento torna o ingresso fragilizado, pois além de não disponibilizar vagas para todos os cursos, infere-se que aquelas áreas com maiores procuras, como as áreas de engenharia ou saúde, por exemplo, podem não disponibilizar vagas caso não haja ociosidade, desligamento ou transferência.

Outro ponto a se observar é a preservação da identidade das pessoas. Considerando que a busca por refúgio se pauta na migração forçada (Brasil, 1997), a preservação de suas identidades nos países de destino é algo necessário, inclusive para garantir a essas pessoas uma maior segurança e proteção. Nos editais de vestibular de três universidades em que foram publicados os resultados, duas divulgaram

os nomes dos candidatos. Uma solução seria apresentar os resultados pelo número de inscrição de cada pessoa, como feito pela UFSCAR, nos editais de ingresso de 2020 e 2021.

É importante ainda, destacar a acessibilidade no acesso às informações. Como a pessoa em situação de refúgio chega ao país não falando a língua, e leva-se um período para que ela desenvolva o domínio linguístico, seria necessário que as IES disponibilizassem informações acerca dos procedimentos de ingresso facilitado em outras línguas, como inglês, francês e espanhol. Nesse sentido, nos referimos principalmente a sites, editais e resoluções. Sobretudo, a língua, mesmo antes da pessoa realizar a prova, já se torna um critério eliminatório ao desconsiderar casos de pessoas que estejam no país há menos tempo (Rossa & Menezes, 2017). Com maior acessibilidade linguística, pode-se aumentar o alcance das informações para mais pessoas, e dúvidas podem ser sanadas por disponibilizar o documento na língua de origem do candidato ou o site da instituição oferecer opção de leitura em outro idioma.

Além disso, pensando para além do ingresso, é importante investigar como as universidades têm trabalhado a questão do apoio linguístico como política de ação afirmativa para essa população. Em muitos países, as universidades subsidiam programas para que os ingressantes tenham condições de acompanhar o curso e paralelamente possam desenvolver competências linguísticas. No caso do Brasil, Rossa e Menezes (2017) apontam que um caminho possível é que as universidades invistam em projetos extensionistas de ensino de português, de forma que os refugiados tenham condições de progredir nos cursos matriculados. Das universidades pesquisadas, identificamos que a UNIFESP desenvolve algo semelhante, com curso de aprimoramento em português para novos alunos, o que não significa que outras instituições não desenvolvam o mesmo projeto, mas que apenas identificamos tal ação na referida universidade.

Cabe salientar ainda que além do acesso, é necessário pensar como garantir a permanência dos estudantes, que em muitos casos não têm condições econômicas para concluir os estudos. Tal situação, interfere no rendimento e continuidade da pessoa que está em situação de vulnerabilidade social. Por isso, Souza e Brandalise (2017, p. 517) destacam a necessidade de:

[...] uma democratização do ensino, possibilitando o fortalecimento do acesso, mas, principalmente, a permanência do estudante nesse nível de ensino. Tais condições que são, muitas vezes, negadas pela realidade social, necessidades como alimentação, transporte, moradia e aproveitamento educacional, tornam-se questões que inviabilizam a permanência de estudantes beneficiados por tais políticas.

Destacamos ainda que algumas universidades não criaram edital específico para o público em situação de refúgio ou migração, mas apenas realizaram instruções no site. Outras IES deslocaram a responsabilidade do processo seletivo para que cada centro dos cursos de graduação crie o próprio edital de seleção, com exigências específicas, como carta de intenção, entrevistas e comprovação de proficiência em língua portuguesa.

Das 14 instituições vinculadas à CSVM, 3 são privadas (UNISANTOS, UUV e PUC-MINAS) e 11 públicas (UFRGS, UNIFESP, UFPR, UFSM, UFF, UFSCAR, UNICAMP, UNB, UFES, UEPB e UFABC). As instituições de cunho privado não desenvolvem editais, utilizam o processo seletivo tradicional. Nas instituições públicas, essa realidade destoa. Deparamos com algumas universidades que oferecem vagas remanescentes, outras criam editais específicos, e ainda outras se valem da nota do Sistema de Seleção Unificada (SISU) dos participantes que realizam o ENEM, ou dos colegiados de cada curso.

Há então, vários desafios para a democratização do acesso ao ensino superior e sua consolidação nas IES. Rossa e Menezes (2017, p.6), afirmam que “Não obstante tais iniciativas e garantias, o acesso ao ensino superior [...] está longe de ser um direito plenamente acessado por refugiados no Brasil, na verdade, esse é um dos grandes empecilhos para sua integração à sociedade”.

Podemos mesmo afirmar que há um choque entre a lei e as adversas condições sociais que regem a sociedade. Como consequência, surgem entraves que dificultam o acesso efetivo dos refugiados ao ensino superior. Pontua-se com isso que reside no direito à educação uma dimensão de luta, um campo de disputas, em torno de efetivações mais realistas e a construção de gerações mais iguais (Cury, 2002).

5. O difícil do fácil: os diversos desafios a serem vencidos no acesso ao Ensino Superior

Ao sistematizarmos as universidades que realizaram procedimentos de ingresso facilitado, tendo como linha temporal os anos de 2020 e 2021, identificamos, a partir do *Relatório da Cátedra Sérgio Vieira de Mello*, edição de 2020, 14 universidades entre públicas e privadas, que realizaram alguma ação nesse sentido. Em termos quantitativos, chamamos atenção para o alto número de instituições envolvidas e a diversidade de regiões às quais são oriundas, como as regiões centro-oeste, sudeste, sul e nordeste.

Em termos qualitativos, identificamos que o ingresso facilitado é variado, alterando seu modelo de instituição para instituição. A variação ocorre desde a forma de ingresso, que pode ser via edital com provas objetivas ou apenas redação; colegiado de curso; e disponibilidade de vagas ociosas; até a forma de comprovar documentação, tanto de refúgio como de estudos, que também difere de cada IES.

Devido a essa variedade de formas de ingresso, o sistema se torna complexo, pois a depender da instituição em que o candidato participe da seleção, o acesso pode ser mais ou menos facilitado. Por exemplo, apesar da maioria das instituições não realizarem cobrança para participar do ingresso ou taxa de matrícula, identificamos que em uma IES é cobrado um valor para a participação no processo seletivo. Se a pessoa em condição de refúgio mora ali e não tem condição de se deslocar para outra IES que não tenha cobrança de taxa, cabe a ele/a apenas aquela opção, e caso não tenha condições financeiras, fica impossibilitada de participar do processo. Diante disso, podemos até mesmo questionar o que determina um ingresso ser facilitado ou não.

Para que o ingresso ao ensino superior possa alcançar mais pessoas em condição de refúgio, inferimos que determinadas áreas do procedimento possam ser padronizadas, em especial: a não cobrança para participar de processos seletivos e para efetivar matrícula; acessibilidade linguística em sites, resoluções e editais; uniformização na solicitação de documentos escolares e migratórios. Com a padronização, amplia-se a possibilidade da pessoa em condição de refúgio ingressar no ensino superior, ao passo que as universidades obtêm mais informações e orientações quanto a forma de coordenar seus próprios processos.

Pontuamos ainda a necessidade de dar aos próprios refugiados, o espaço para o diálogo com os demais atores envolvidos, algo enfatizado por Moreira (2015). É imperativo ouvir suas perspectivas acerca das dificuldades na realização dos processos de ingresso e efetivação da matrícula, se tornando um caminho viável para o aprofundamento da efetividade do programa.

Considerando o que foi exposto até o momento, destacamos que as formas de ingresso em uma IES nem sempre foram acessíveis, com entraves que impedem um ingresso facilitado de fato. Algo percebido através de exigências distintas aos candidatos, como: entrevistas; carta de intenção; cobrança de taxa; proficiência em língua portuguesa ainda na seleção; solicitação de documentos diversos; ausência de acessibilidade linguística em sites, editais e resoluções; em alguns casos, vagas condicionadas à desistência e ociosidade de cursos menos elitizados, estimados, o que nos induz a pensar na exclusão e na dificuldade de ascensão e de representatividade do público em situação de refúgio em áreas mais elevadas ou na ocupação de cargos mais promissores, ou seja, vemos a influência do capital quando observamos a manutenção da desigualdade social, à medida que exclui e determina em que cursos essas pessoas podem ou não ingressar; e identidade não preservada na apresentação do resultado do processo seletivo.

Diante dos dados apresentados, percebemos que o ingresso facilitado posto pelo Acnur (2020) em seu relatório anual, tem se mostrado como um percurso de muitos embates. Claro, não devemos desconsiderar os avanços conquistados pela Cátedra e as universidades conveniadas, no que tange aos processos de integração dos refugiados nas mais diversas áreas e dimensões da sociedade (Moreira, 2015). No entanto, é necessário pontuar que referente ao ingresso facilitado, há ainda barreiras que devem ser superadas. O estudo nos mostra que estamos em um processo inicial de democratização do acesso à universidade para pessoas em situação de refúgio. Ainda há muito por fazer, e tais experiências vivenciadas precisam constantemente ser analisadas para que possamos evoluir na promoção de equidade educacional nessa etapa do ensino.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – “Código de Financiamento 001”.

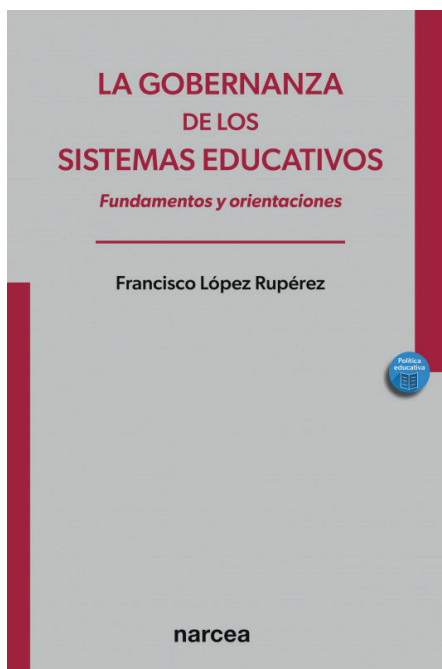
Referências

- Acnur (2015). *Cartilha para Solicitantes de Refúgio no Brasil*. [eletrônico]. Local de publicação: editor. Disponível em <https://bit.ly/3fJt4sO>.
- Acnur (2020). *Relatório Anual - Cátedra Sérgio Vieira de Mello*. Disponível em: <https://bit.ly/3nD1Atp>.
- Bobbio, N. A. (2004). *Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. *Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas*. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0. Disponível em <https://bit.ly/3lIVBRD>.
- Brasil (1997). Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm.
- Cerqueira, B. R. S. de. (2020). Educação no Ensino Superior em Tempos de Pandemia. *Olhar de Professor*, 23, 1-5. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16175.209209226867.0616>.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262. Disponível em <https://bit.ly/3fHg5rG>.
- Ferreira, D. H. L., Sugahara, C. R. e Branchi, B. A. (2020). O impacto da COVID-19 no ensino superior: desenvolvimento de atividades remotas em matemática e estatística. *Revista Tecnologia e Sociedade*. 16(43) 138-146. <https://doi.org/10.3895/rts.v16n43.12209>.
- Goméz, M. V. (2019). Ações da universidade brasileira para abrir a educação a pessoas em situação de refúgio. *Cadernos CERU*. 30(1) 96-134. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v30i1p96-134>.
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., ... e Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, 1-27. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Kreutz, L. (2003). A educação de imigrantes no Brasil. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. e Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreira, J. B. (2015). O papel das Cátedras Sérgio Vieira de Mello no processo de integração local dos refugiados no Brasil. Monções. *Revista de Relações Internacionais*, 4(8), 81-96. Disponível em <https://bit.ly/3fIFJfC>.
- Pesce, L. e Hessel, A. M. di G. (2021). Ensino Superior no Contexto da Pandemia da COVID-19: Um relato analítico. *Revista Práxis Educacional*, 17(45) 1-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323>.
- Rossa, L. A. e Menezes, M. A. de. (2017). Imigração e refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016. *Encontro Nacional sobre Migração (10)*. Disponível em: <https://bit.ly/357Hhhk>.
- Sato, M.(org.). (2020). *Os condenados da pandemia*. Cuiabá: GPEA-UFMT.
- Silva, G. J., Cavalcanti, L., Oliveira, T. e Macedo, M. (2020). *Refúgio em Números*, 5ª ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Disponível em <https://bit.ly/3Ae9IWl>.
- Souza, A. C. de, e Brandalise, M. Â. T. (2017). Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. *Revista Internacional de Educação Superior* 3(3), 515-538. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7763>.

Como citar em APA:

Rocha, S. R. P. da, Azevedo, R. S. de & Mendes G. M. L. (2022). Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 147-162. <https://doi.org/10.35362/rie8814828>





Francisco López Rupérez (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones*. 215 páginas. Narcea Ediciones-UCJC Stamp. Madrid. ISBN: 978-84-277-2835-6/978-84-95891-91-4

El autor es director de la Cátedra de Políticas Educativas en la Universidad Camilo José Cela, y cuenta con una dilatadísima trayectoria en los ámbitos de la investigación, la práctica y las políticas educativas. Su sabiduría queda patente en su capacidad para combinar trabajos teóricos de ámbito internacional con evidencias empíricas y para generar valiosas propuestas. Éste es también el caso que nos ocupa.

Se trata de una reflexión pegada a la realidad, que no ignora **los dos principales efectos que el COVID ha tenido sobre la educación**: por un lado, ha acelerado los procesos de cambio de las políticas

educativas, para adaptarlas a los desafíos del XXI (la globalización y la revolución digital). Por otro, se ha producido lo que el autor denomina “la centrifugación”, esto es, la aparición de nuevas brechas entre estudiantes que amenazan la cohesión social y la igualdad real de oportunidades.

Tras un recorrido detallado sobre el contexto, los desafíos de los sistemas educativos y las políticas concebidas e implementadas de acuerdo con una inspiración científica, el autor se centra en el núcleo del libro: la cuestión de la gobernanza como condicionante esencial de la calidad de la educación. Después de analizar diferentes modelos para una gobernanza de calidad —el modelo canónico, el modelo basado en la complejidad y el modelo de una gobernanza inteligente— López Rupérez desarrolla una reflexión sobre tres tipos de equilibrios que, para una buena gobernanza, el arte de la política habría de tomar en consideración:

Equilibrios entre eficacia, eficiencia y equidad

La política de gasto educativo se sitúa entre los elementos propiamente políticos de la gobernanza de los sistemas educativos. A la hora de definir este tipo de políticas es preciso alcanzar un equilibrio entre los criterios de eficacia, eficiencia y equidad. La eficacia está relacionada con el rendimiento del sistema. La eficiencia está dirigida a optimizar la productividad del sistema. En cuanto a la equidad, se trata de un concepto que está presente en el discurso de la Unión Europea desde sus orígenes y que se ha ido fortaleciendo como una exigencia del nuevo contexto socioeconómico global, pues con frecuencia las condiciones de origen de los estudiantes pueden limitar la eficiencia de los procesos de enseñar y aprender.

Equilibrios entre centralismo y descentralización

Las últimas décadas han visto también crecer el discurso de la descentralización y la autonomía de los centros, con su correspondiente impacto sobre las reformas educativas. La evidencia empírica, sin embargo, ha ido arrojando algunas dudas sobre las ventajas de la descentralización, generándose así un consenso amplio internacional sobre la necesidad de que la gestión política de los sistemas educativos guarde un equilibrio entre centralización y descentralización. Tal y como señala López Rupérez, es necesario orientar la gobernanza política de modo que se logren los beneficios de la descentralización y se eviten sus inconvenientes, mediante un adecuado reparto de competencias que no obedezca a meras tácticas políticas.

Equilibrios entre libertad y equidad

La disyuntiva entre libertad e igualdad o equidad forma parte de la discusión política clásica, que remite a un debate de carácter ideológico presente en distintas políticas, entre ellas las educativas. Aquí es donde se sitúa la libertad de elección, que tiene su base jurídica y moral en su condición de derecho fundamental, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo artículo 26.3 establece que “los padres tendrán derecho preferente de elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Por otra parte, por razones éticas que todos compartimos, la preocupación por la equidad en el plano internacional no ha hecho más que aumentar, aunque eso ha llevado erróneamente, en mi opinión, a algunos políticos y especialistas a plantear la necesidad de reducir la libertad, en aras de incrementar las expectativas de equidad del sistema.

López Rupérez propone renunciar a las soluciones triviales típicas de la ingeniería social y lograr un equilibrio entre libertad y equidad, por un lado, asegurando una adecuada regulación de la elección de centro y, por otro, potenciando todas las políticas de compensación educativa que necesitan los alumnos con más dificultades o menos recursos.

El autor recurre a una **revisión de las prácticas que, en materia de gobernanza educativa, desarrollan los sistemas de éxito**. Para ello elige tres países, muy diferentes entre sí, que han sido capaces de evolucionar a mejor y son muy valorados en la comparación internacional: Portugal, Singapur y Finlandia. A partir del análisis de los tres, López Rupérez identifica una serie de rasgos que incorpora después al marco integrado que propone al final de su libro.

En las dos últimas décadas, **Portugal** ha sido capaz de converger en materia educativa con la Unión Europea, partiendo de una situación social y económica difícil. Su éxito valida la hipótesis del autor sobre la relación causal entre calidad de la gobernanza y resultados del sistema educativo.

En el caso de **Singapur**, se ha colocado en las posiciones de cabeza en las evaluaciones internacionales como PISA o TIMSS y está considerado como uno de los sistemas de alto rendimiento. Aspectos fundamentales de la calidad de su gobernanza son la metodología empleada para la incorporación de las tecnologías digitales, la inversión en capital humano, el foco de las reformas en la mejora de los resultados,

los mecanismos de *feedback* para corregir los errores y fundamentar los cambios, la base científica de las mejoras que se introducen y la coherencia entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

Por último, **Finlandia**, un país de 5'5 millones de habitantes situado de manera permanente en las primeras posiciones de las principales evaluaciones internacionales, ha apoyado sus avances en cuatro pilares principales. En primer lugar, su inspiradora visión de futuro: "Construir una buena educación básica para cada niño, financiada con fondos públicos y gobernada localmente". En segundo lugar, una reformulación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la escolarización iniciada en los ochenta del siglo pasado, que afecta a los conceptos de conocimiento, aprendizaje, enseñanza y currículo. En tercer lugar, la apuesta por las "personas clave" en la tarea fundamental de enseñar. Eso ha llevado a Finlandia a contar con un sistema de selección del profesorado, formación y desarrollo profesional muy exigente, y a poder depositar en ellos el control del currículo, la evaluación de los alumnos y la mejora escolar. Y, finalmente, Finlandia ha sido capaz de conciliar centralización con descentralización y, sin renunciar a una concepción nacional del currículo, ha adoptado la fórmula "dirección central, decisiones locales".

López Rupérez acierta al reivindicar el papel de la política como generadora de capital social. Para el autor, la gobernanza de la educación no se limita a la "fundamentación, formulación, normativización e implementación" de las políticas, sino que supone **el ejercicio de la política**. Particularmente en el caso de la educación, la buena gobernanza debe integrar "*politics and policies*", la política y las políticas. Desde esa perspectiva, postula lo que puede denominarse para esta ocasión como un "**funcionalismo complejo**", que no renuncia a la orientación científico-racional de las políticas pero que considera el papel clave de la política.

Los interesados en las políticas educativas (en su definición, justificación, fundamentos, condicionantes y orientaciones para hacerlas efectivas) encontrarán el trabajo de López Rupérez de enorme interés. Su firme apuesta por la adopción de un enfoque de inspiración científica como condición necesaria para su formulación me parece un acierto incuestionable. Creo que es el único enfoque que permite atender las elevadas expectativas que sobre los sistemas educativos existen en el contexto del mundo global y digital de hoy. En definitiva, como destaca el autor, los sistemas de éxito han asumido sin ambages "el principio de realidad", que exige tomar en consideración con honestidad los hechos. Y los hechos demuestran que el éxito de los sistemas educativos pasa inevitablemente por poner en marcha políticas que tengan en el currículo, el profesorado y la dirección escolar sus pilares fundamentales.

Pilar del Castillo

Ex Ministra de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España



Amando López Valero, Eduardo Encabo Fernández, Isabel Jerez Martínez y Lourdes Hernández Delgado (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 140 páginas. ISBN: 978-84-18819-40-7.

Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación aborda con brillantez, desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la teoría, la práctica, la experimentación y la investigación en la literatura infantil y la lectura, posibilitando a las/os educadoras/es trabajar la comunicación literaria y el enfoque crítico de las mismas.

El libro se articula en nueve capítulos, reflexionando y dando respuesta en el primero de ellos a la pregunta de ¿Por qué leer en tiempos complicados? Concibiendo para ello a la lectura como pilar de la construcción

social, reconociendo el poder sanador de la misma, además de formador y lúdico, y destacando la relevante importancia de la literatura infantil en la transmisión patrimonial y cultural en la infancia.

El segundo capítulo nos acerca al lugar social y escolar de la literatura infantil, partiendo desde la definición de la misma, y el peso firmemente consolidado de esta social, cultural y educativamente, tanto en su vertiente de transmisora de conocimientos como de diversión.

En el tercer capítulo aborda las diferentes formas de narrar con las que se forman y divierten las/os niñas/os y jóvenes, y que las/os educadoras/es también deben conocer y utilizar en su labor formadora; así, junto al tradicional formato libro, gana espacio el mundo audiovisual, por medio de la televisión, cine, internet, incluso, *merchandising*. Esta compatibilidad de formatos crea unos inevitables saberes híbridos entre el universo libro y el universo audiovisual, y unos conocimientos fragmentados que deben ser trabajados en la formación inicial y permanente de las/os educadoras/es.

El cuarto capítulo se ocupa de estudiar los elementos esenciales de la literatura infantil, partiendo de la importancia de esta como creadora de realidades diversas y maravillosas, que posibilitan a las/os niñas/os ir afrontando las diferentes situaciones que la sociedad y la cultura les plantean. Asimismo, es concebida la literatura infantil como un puente de conexión entre el mundo adulto y el mundo infantil, con los significados y valores que de ella pueden derivarse, así como con la evolución de los mismos.

El quinto capítulo trabaja la comunicación literaria desde la literatura infantil, destacando en ella, además de su función estética, sus múltiples posibilidades educativas, y sus numerosas conexiones con otras manifestaciones culturales, tales como la pintura, la música y el cine.

El sexto capítulo se centra en un aspecto tan importante y necesario como es la formación, inicial y sobre todo permanente, de educadoras/es que acerquen y aficien a las/os niñas/os en la lectura de literatura infantil. Entendiendo educadores de un modo flexible y amplio, en el que tienen cabida las/os docentes, madres y padres, bibliotecarias/os, librerías/os, y todas aquellas personas que consigan hacer que las/os jóvenes se enamoren de la lectura. Y es a través de la pasión por la lectura que debe existir en las/os educadores, la forma de lograr transmitirla, en una sociedad actual en la que la competencia con lo audiovisual, y su inmediatez, lo hace cada vez más difícil. Es por ello fundamental, en su indispensable labor como mediadoras/es, la acertada selección de textos que lleven a cabo para lograrlo.

En el séptimo capítulo se reflexiona sobre la lectura desde su enfoque dialógico, ese diálogo sobre los textos que posibilita variedad de interpretaciones, en las que receptoras/es y mediadoras/es deben adoptar un papel activo, que anime a la participación y a la generación de pensamientos compartidos, con el uso cooperativo de la lectura entre texto y persona lectora, y entre lector/a y otras/os lectoras/es.

El octavo capítulo analiza la incidencia de la compañía Disney en la concepción de las/os educadoras/es sobre la literatura infantil. La globalización de los productos Disney en la literatura infantil, como oposición a la personalización e individualización que debe primar en la misma, dificulta la formación de personas críticas con pensamiento autónomo. A pesar de todo ello, indiscutiblemente, hay que reconocer en la compañía Disney su enorme influencia en el universo infantil.

El noveno capítulo, el más extenso, y con un enfoque eminentemente práctico, propone una amplia selección de lecturas, cincuenta y dos en total, y su tratamiento dialógico, para que lectoras/es y educadoras/es puedan propiciar situaciones desde la literatura infantil en las que la reflexión y el diálogo sean los protagonistas. De cada libro propuesto facilitan título original y título en español, el nombre de la/el autora/or, el año de publicación, posibles temáticas, aspectos donde prestar atención del contenido de la obra o preguntas guía sobre el contenido de la obra, cuestiones posibles que plantear que tienen una orientación didáctica y otras preguntas guía relacionadas con la obra.

Empieza por la selección de diecinueve álbumes ilustrados, entre los que figuran obras ya clásicas en este género como *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, *Los tres bandidos* de Tomi Ungerer, *Voces en el parque* de Anthony Browne, *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier, o *El cazo de Lorenzo* de Isabelle Carrier, entre otros.

Continúa con seis propuestas para Educación Infantil, entre ellas *El dedo mágico* de Roald Dahl, *El secuestro de la bibliotecaria* de Margaret Mahy y *El secreto de Lena* de Michael Ende.

Para Educación Primaria seleccionan dieciocho lecturas, que partiendo de clásicos de la literatura infantil como *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi, *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren, y *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl, llega a clásicos españoles contemporáneos de nuestra literatura infantil, como son *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo, *Calvina* de Carlo Frabetti, *El club de los raros* de Jordi Sierra i Fabra, o *Apestoso tío Muffin* de Pedro Mañas.

Cierra este extenso capítulo la propuesta de nueve obras para la lectura dialógica en Educación Secundaria, partiendo nuevamente de grandes clásicos como *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, *El mago de Oz* de Frank Baum, o *El Principito* de Antoine de Saint-Exúpery, para acabar con clásicos recientes de la literatura juvenil de nuestro país, como son *Kafka y la muñeca viajera* de Jordi Sierra i Fabra y *Donde los árboles cantan* de Laura Gallego.

El último capítulo del libro lo conforma la Coda final, en la que se recopila lo trabajado a lo largo del mismo y se plantean líneas de trabajo futuras, como son la hibridación de saberes, literarios y audiovisuales, o el uso de los diferentes formatos, físicos y digitales, con los que crecen y aprenden las niñas y niños actualmente, insistiendo en la necesidad de que las/os educadoras/es sean muy conscientes de su importantísima labor como mediadoras/es, para lograr un papel activo en las/os lectoras/es, fomentando siempre su perspectiva crítica.

Concluye el libro el completo apartado de Referencias Bibliográficas, con más de medio centenar de utilísimas fuentes documentales.

En suma, este volumen lleva a cabo un muy completo estudio de la literatura infantil desde la perspectiva dialógica de la lectura, que lo convierte en una obra esencial y de referencia en este ámbito, propiciando y apoyando con ello a la imprescindible formación de las/os educadoras/es.

Jaime Ibáñez Quintana
Universidad de Burgos, España