

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Nelly Arely Chévez Reynosa

Fecha de lectura: 26 de mayo de 2021

Bajo la dirección del doctor:

Ignacio Aguaded Gómez

María del Mar Rodríguez Rosell

Huelva, 2021



EDUCOMUNICACIÓN

ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CALIDAD

EN PROGRAMAS DE POSTGRADOS VIRTUALES EN LA REGIÓN

CENTROAMERICANA

TESIS DOCTORAL

NELLY A. CHÉVEZ-REYNOSA

DIRECTORES

DR. IGNACIO AGUADED

DRA. MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ-ROSELL



Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana

Tesis Doctoral

Nelly A. Chávez-Reynosa

Directores

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. María del Mar Rodríguez-Rosell



**Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Doctorado Interuniversitario en Comunicación
2021**

**Educomunicación, alfabetización digital y calidad
en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**

Nelly A. Chávez-Reynosa. <https://orcid.org/0000-0002-4304-624X>

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded. <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Dra. María del Mar Rodríguez-Rosell. <http://orcid.org/0000-0003-0837-8473>

Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Línea de investigación educomunicación y alfabetización mediática
2021

ÍNDICE

Pág.

<u>PRELIMINARES</u>	23
RESUMEN	31
PALABRAS CLAVE	31
ABSTRACT	33
KEYWORDS	33
INTRODUCCIÓN	37
<u>CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	51
1.1 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	56
1.1.1 Postgrados en Centroamérica	58
1.1.1.1. Contexto centroamericano	58
1.1.1.2. Breve historia de la educación superior en Centroamérica	60
1.1.1.3. Maestrías y doctorados en Centroamérica	73
1.1.1.4. Sistemas de educación superior actuales en Centroamérica	77
1.1.1.4.1. El Salvador	77
1.1.1.4.2. Guatemala	80
1.1.1.4.3. Costa Rica	81
1.1.1.4.4. Honduras	82

1.1.1.4.5. Nicaragua	83
1.1.1.4.6. Panamá	84
1.1.1.5. Síntesis de apartado	84
1.1.1.6. Resumen gráfico	86
1.1.2 Evaluación de calidad en postgrados centroamericanos.....	86
1.1.2.1 Conceptos de calidad de postgrados	87
1.1.2.2 Agencias de Acreditación de la calidad de la educación superior en Centroamérica	89
1.1.2.3 Modelos de evaluación de calidad aplicados a postgrados en Centroamérica	92
1.1.2.4 ¿Qué es aseguramiento de calidad de la educación superior?	95
1.1.2.5 ¿Qué son indicadores de calidad de la educación superior?	96
1.1.2.6 ¿Acreditación de programas de postgrados virtuales en Centroamérica?	97
1.1.2.7 Síntesis de apartado	97
1.1.2.8 Resumen gráfico	98
1.1.3 Competencias en la educación superior: postgrados	98
1.1.3.1. Competencias genéricas para el estudio de postgrados en Centroamérica	99
1.1.3.2. Síntesis de apartado	104
1.1.3.3. Resumen gráfico	105
1.1.4. Humanismo digital	105
1.1.4.1. ¿Qué es el humanismo digital?.....	106
1.1.4.2. Factor relacional y educación	107
1.1.5. Pedagogías críticas y disruptivas	108
1.1.5.1. Rompiendo paradigmas: pedagogías disruptivas	109
1.1.6. Modalidades de educación superior: de una educación a distancia a una educación virtual desde la proximidad	111
1.1.6.1. Educación a distancia y educación presencial	112
1.1.6.2. Virtualización y educación virtual	114
1.1.6.3. Educación presencial y educación virtual	116
1.1.6.4. Síntesis del apartado.....	122

1.1.7. Educomunicación (EDUCOMU)	123
1.1.7.1. Conceptualización de la educomunicación	124
1.1.8. Alfabetización digital (ALFADIG)	128
1.1.8.1. Conceptualización de la alfabetización digital	129
<u>CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</u>	137
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	141
2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	143
2.3. DISEÑO METODOLÓGICO: RECORRIDO	146
2.4. SUPUESTOS A PRIORI	148
2.5. ORIENTACIONES HIPOTÉTICAS	149
2.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	150
2.7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	151
2.8. ENFOQUE Y ALCANCE DE INVESTIGACIÓN	155
2.9. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	158
2.9.1. Técnicas e instrumentos de la investigación	160
2.9.1.1. Análisis de contenido (AC)	162
2.9.1.1.1. AC unidad de análisis	162
2.9.1.2. Entrevista individual enfocada (EIE)	171
2.10. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	180
2.11. RESUMEN DE METODOLOGÍA	182
<u>CAPÍTULO III. RESULTADOS</u>	187
3.1. POR METODOLOGÍA IMPLEMENTADA	189
3.1.1. Análisis de Contenido (AC)	189
3.1.1.1. Unidad de registro 1.....	190
3.1.1.2. Unidad de registro 2.....	200
3.1.1.3. Unidad de registro 3.....	206
3.1.1.4. Unidad de registro 4	216
3.1.1.5. Unidad de registro 5	221
3.1.1.6. Unidad de registro 6	224
3.1.1.7. Reflexiones preliminares AC	227

3.1.1.8. Consolidación de resultados etapa descriptiva AC.....	228
3.1.2. Entrevista individual enfocada (EIE)	230
3.1.2.1. Por países pregunta 1: calidad	233
3.1.2.1.1. El Salvador.....	233
3.1.2.1.2. Guatemala.....	240
3.1.2.1.3. Costa Rica.....	243
3.1.2.1.4. Honduras.....	249
3.1.2.1.5. Nicaragua	254
3.1.2.1.6. Panamá	259
3.1.2.1.7. Resultados generales de la respuesta 1	261
3.1.2.2. Por países pregunta 2: factores clave.....	264
3.1.2.2.1. El Salvador	265
3.1.2.2.2. Guatemala.....	278
3.1.2.2.3. Costa Rica.....	299
3.1.2.2.4. Honduras.....	306
3.1.2.2.5. Nicaragua	315
3.1.2.2.6. Panamá	324
3.1.2.3. Por países pregunta 3: Competencias estudiantes	336
3.1.2.3.1. El Salvador	337
3.1.2.3.2. Guatemala	341
3.1.2.3.3. Costa Rica	344
3.1.2.3.4. Honduras	347
3.1.2.3.5. Nicaragua	350
3.1.2.3.6. Panamá	354
3.1.2.4. Por países pregunta 4: competencias docentes.....	355
3.1.2.4.1. El Salvador	355
3.1.2.4.2. Guatemala	359
3.1.2.4.3. Costa Rica	363
3.1.2.4.4. Honduras	366
3.1.2.4.5. Nicaragua	369
3.1.2.4.6. Panamá	373
3.1.2.5. Por países pregunta 5: áreas de formación	374

3.2. POR OBJETIVOS	380
 <u>CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN</u>	385
4.1. ¿CALIDAD Y POSTGRADOS VIRTUALES?	390
4.2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE POSTGRADOS VIRTUALES ...	392
4.3. EDUCOMU, ALFADIG Y CALIDAD EN POSTGRADOS VIRTUA- LES CENTROAMÉRICA	393
4.4. ¿UNA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA PROXIMIDAD Y NO DESDE LA DISTANCIA?	396
4.5. ¿POR QUÉ SÍ?	399
 <u>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS</u>	407
5.1. CONCLUSIONES	410
5.2. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES.....	416
5.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	420
5.4. PROSPECTIVAS	421
5.5. CONCLUSIONS	423
5.6. ALGUNAS REFLEXIONES PARA CERRAR.....	429
 <u>CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	435
 <u>ANEXOS</u>	457
Anexo 1. Ficha de consentimiento informado	458
Anexo 2. Formato de correo invitación a entrevista.....	459
Anexo 3. Solicitud y respuesta de autorización para análisis de modelo SINAES.....	460
Anexo 4. Listado de Instituciones de educación superior públicas y privadas de CA y República Dominicana (CSUCA, 2020)	462
Anexo 5. Consolidados por países de respuestas de informantes compe- tencias estudiantes	471

Anexo 6. Consolidados por países de respuestas de informantes clave sobre competencias de docentes..... 477

Anexo 7. Informantes clave por países..... 483

TABLAS

Tabla 1. Oferta académica de postgrados en Centroamérica 2019. Por titulación y país	37
Tabla 2. Datos generales de Centroamérica 2020, según SICA	58
Tabla 3. Índice de desarrollo humano, educacional y pobreza de la población de CA 2015, PNUD	59
Tabla 4. Publicaciones sobre educación superior en América Latina	62
Tabla 5. publicaciones sobre educación superior en Centroamérica	67
Tabla 6. Publicaciones sobre la historia de la educación superior en Centroamérica	69
Tabla 7. Resumen de desarrollo histórico de la educación superior en Centroamérica desde la época colonial a la década de los 70.....	78
Tabla 8. Conceptos de maestrías y doctorados de ACAP (2011) y f SINAES (2012)	73
Tabla 9. Oferta académica de posgrados en Centroamérica 2019. Por titulación y país	75
Tabla 10. Instancias regulatorias de la educación superior en Centroamérica ...	77
Tabla 11. Datos de carreras de educación superior salvadoreñas	78
Tabla 12. Universidad de Honduras, Duriez et al. (2016)	83
Tabla 13. Definiciones de calidad educativa de Ramírez (2014)	88
Tabla 14. Agencias de acreditación de la calidad de la educación superior.	89
Tabla 15. Agencias de acreditación regionales en Centroamérica	90
Tabla 16. Categorías y componentes del modelo de evaluación ACAP (2015) ...	91
Tabla 17. Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para modalidad a Distancia, SINAES (2011)	93

Tabla 18. Manual de acreditación oficial de programas de posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior SINAES, (2012).....	94
Tabla 19. Guía de autoevaluación de programas de modalidad a distancia CSUCA/SI-VAES (2019)	94
Tabla 20. Cualificaciones maestría profesional CSUCA (2018)	100
Tabla 21. Cualificaciones de maestría académica CSUCA (2018)	101
Tabla 22. Cualificaciones doctoradas CSUCA (2018).....	103
Tabla 23. Comparación entre los sistemas de enseñanza presencial y a distancia García- Aretio (1994)	112
Tabla 24. Aspectos diferenciales de la formación EVEA	116
Tabla 25. Algunas publicaciones del Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA Chile	117
Tabla 26. Algunas publicaciones de Virtual Educa/CALED/UTPL	119
Tabla 27. Publicaciones sobre educación virtual y educación superior	121
Tabla 28. Algunas definiciones de educomunicación	126
Tabla 29. Definición de alfabetización mediática y digital García-Ruiz et al. 2014	130
Tabla 30. Dimensiones e indicadores de competencias mediáticas García-Ruiz et al. 2014.....	131
Tabla 31. Dimensiones mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012)	133
Tabla 32. Objetivo general de la investigación	152
Tabla 33. Objetivos específicos de la investigación	148
Tabla 34. Preguntas de investigación y objetivos tesis	153
Tabla 35. Conceptualizaciones e identificación del diseño de metodología de la investigación	154
Tabla 36. Documento de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a posgrados en la región centroamericana.....	162
Tabla 37. Unidades de codificación de categoría de concepto EDUCOM	166
Tabla 38. Unidades de codificación de categorías de concepto ALFADIG	167
Tabla 39. Formato de ficha etapa descriptiva de corpus AC	169
Tabla 40. Formato de ficha en conjunto de etapa descriptiva de corpus AC	169
Tabla 41. Formato de ficha de etapa analítica de corpus AC	170

Tabla 42. Número de informantes claves por países de la región centroamericana	173
Tabla 43. Selección de posgrados virtuales centroamericanos	174
Tabla 44. Estructura básica de entrevistas enfocadas	174
Tabla 45. Clasificación de categorías y subcategorías conceptuales en entrevistas enfocadas	177
Tabla 46. Bitácora de entrevista de informante clave	179
Tabla 47. Resumen del diseño metodológico de la investigación	182
Tabla 48. Documentos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a posgrados virtuales en la región centroamericana	190
Tabla 49. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 1.....	191
Tabla 50. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 1.....	197
Tabla 51. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 2.....	201
Tabla 52. Detalle de puntuaciones ACAP.....	203
Tabla 53. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 2.....	204
Tabla 54. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 3.....	207
Tabla 55. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 3.....	211
Tabla 56. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 4.....	216
Tabla 57. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 4.....	219
Tabla 58. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 5.....	221
Tabla 59. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 5.....	224
Tabla 60. Ficha de etapa descriptiva AC unidad de registro 6.....	225
Tabla 61. Ficha de etapa analítica AC unidad de registro 6.....	226
Tabla 62. Ficha en conjunto de etapa descriptiva de corpus AC.....	228
Tabla 63. Distribución de informantes clave por país y experiencia.....	231
Tabla 64. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave/ El Salvador.....	277
Tabla 65. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave/Guatemala.....	288
Tabla 66. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave/Costa Rica.....	304
Tabla 67. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales	

señalados por informantes clave/Honduras.....	314
Tabla 68. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales	
señalados por informantes clave/Nicaragua.....	323
Tabla 69. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales	
señalados por informantes clave/Panamá.....	327
Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales	
señalados por informantes clave de Centro América.....	329
Tabla 71. Competencias estudiantiles/El Salvador.....	337
Tabla 72. Clasificación de competencias estudiantiles/El Salvador.....	339
Tabla 73. Competencias estudiantiles/Guatemala.....	341
Tabla 74. Clasificación de competencias estudiantiles/Guatemala.....	343
Tabla 75. Competencias estudiantiles/Costa Rica.....	344
Tabla 76. Clasificación de competencias estudiantiles/Costa Rica.....	346
Tabla 77. Competencias estudiantiles/Honduras.....	348
Tabla 78. Clasificación de competencias estudiantiles/Honduras.....	349
Tabla 79. Competencias estudiantiles/Nicaragua.....	351
Tabla 80. Clasificación de competencias estudiantiles/Nicaragua.....	352
Tabla 81. Competencias estudiantiles/Panamá.....	354
Tabla 82. Clasificación de competencias estudiantiles/Panamá.....	355
Tabla 83. Competencias docentes/El Salvador.....	356
Tabla 84. Clasificación de competencias docente/El Salvador.....	357
Tabla 85. Competencias docentes/Guatemala.....	359
Tabla 86. Clasificación de competencias docente/Guatemala.....	361
Tabla 87. Competencias docentes/Costa Rica.....	363
Tabla 88. Clasificación de competencias docente/Costa Rica.....	365
Tabla 89. Competencias docentes/Honduras.....	366
Tabla 90. Clasificación de competencias docente/Honduras.....	368
Tabla 91. Competencias docentes/Nicaragua.....	369
Tabla 92. Clasificación de competencias docente/Nicaragua.....	371
Tabla 93. Competencias docentes/Panamá.....	373
Tabla 94. Clasificación de competencias docente/Panamá.....	373
Tabla 95. Clasificación de áreas de formación docente Centroamérica.....	374

Tabla 96. Resultados por objetivos.....	380
Tabla 97. Síntesis de conclusiones.....	417

FIGURAS

Figura 1. Estructura de Fundamentación teórica	54
Figura 2. Fuentes del Capítulo de Fundamentación teórica de la investigación	55
Figura 3. Identificación de categorías y áreas conceptuales de la investigación	57
Figura 4. Línea de tiempo de nacimiento de universidades en Centroamérica .	73
Figura 5. Resumen gráfico del apartado Postgrados en Centroamérica	86
Figura 6. Resumen gráfico del apartado Evaluación de calidad en programas de postgrados virtuales en CA	98
Figura 7. Competencias en la educación superior: postgrados	105
Figura 8. Resumen de planteamiento de pedagogías críticas	111
Figura 9. Planteamiento esquemático del problema de investigación.....	139
Figura 10. Etapas de desarrollo de la investigación	147
Figura 11. Metodología cualitativa de la investigación	160
Figura 12. Momentos de aplicación de técnicas cualitativas	161
Figura 13. Etapas de análisis de contenido de Corpus de la investigación	165
Figura 14. Integración de componentes AC	168
Figura 15. Categorías y subcategorías de análisis de entrevista enfocada.....	178
Figura 16. Resumen de metodología de investigación	184
Figura 17. Modelo de evaluación de ACAP	193

Figura 18. Modelo operativo ACAP	204
Figura 19. Modelo SINAES	210
Figura 20. Modelo SINAES. Total de elementos.....	211
Figura 21. Modelo SINAES.....	218
Figura 22. Criterios de admisibilidad y evidencias SINAES.....	219
Figura 23. Proceso de acreditación SINAES (2011)	223
Figura 24. Modelo de preparación e implementación de asignatura virtual de un postgrado virtual de una universidad de Guatemala.....	243
Figura 25. Modelo “encapsulado” de implementación de asignatura virtual de un post- grado virtual de una universidad de Honduras.....	251
Figura 26. Modelo de implementación de un postgrado virtual “Creación y ajustes”	256
Figura 27. Resumen de algunos resultados de pregunta 1. Percepción sobre la calidad de postgrados virtuales en CA.....	264
Figuras 28-35. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador.....	266-276
Figuras 36-42. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala.....	279-287
Figuras 43-51. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica.....	289-303
Figuras 52-58. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras.....	306-312
Figuras 59-65. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua.....	315-322
Figuras 66-68. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Panamá.....	324-326

SIGLAS/ACRÓNIMOS

ACAAI: Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería

ACAP: Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados

ACESAR: Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales

ALFADIG: Alfabetización digital

AUPRICA: Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica

AUPRICA: Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica

CALED: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia.

CATIE: Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza

CCA: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior

CdA: Comisión Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de El Salvador

CEDAC: Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción de Honduras

CEPS: Consejo de Enseñanza Privada Superior de Guatemala

CIPP: Contexto, Insumo, Proceso y Producto

CMM: Capability Maturity Model (Modelo de Capacidad y Madurez)

CNEA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Educativo Nacional de Nicaragua

CNU: Consejo Nacional de Universidad de Nicaragua

CONARE: Consejo Nacional de Rectores de Panamá

CONESUP: Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica

CONEUPA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá

CRES: Conferencias Regionales en Educación

CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano

DNES: Dirección Nacional de Educación Superior de El Salvador

EAP: Escuela Agrícola Panamericana de Honduras

EARTH: Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda de Costa Rica

EDUCOMU: Educomunicación

ESNACIFOR: Escuela Nacional de Ciencias Forestales de Honduras

EVEA: Entornos Virtuales de Aprendizaje

ICAP: Instituto Centroamericano de Administración Pública

IESALC: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

INCAE: Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE Business School)

JCR: Journal Citation Reports

Mineducyt: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador

ONU: Organización de Naciones Unidas

OVA: Objetos Virtuales de Aprendizaje

PPR: Planificación, procesos y resultados

SHACES: Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de Honduras

SHACES: Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

SICA: Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana

SICAR: Sistema de Carreras y Postgrados Regionales

SICEVAES: Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior

SINAES: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior

SIRCIP: Sistema Regional Centroamericano y del Caribe de Investigación y Posgrado

SMNSS: Seminario Mayor "Nuestra Señora de Suyapa" de Honduras

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

TRIC: Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación

UCA: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador

UCENM: Universidad Cristiana Evangélica "Nuevo Milenio" de Honduras

UCRISH: Universidad Cristiana de Honduras

UDH: Universidad de Defensa de Honduras

UJCV: Universidad José Cecilio del Valle de Honduras

UMH: Universidad Metropolitana de Honduras

UNAH: Universidad Nacional Autónoma de Honduras

UNAG: Universidad Nacional de Agricultura de Honduras

UNED: Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICAH: Universidad Católica "Nuestra Señora Reina de la Paz" de Honduras

UNITEC: Universidad Tecnológica Centroamericana de Honduras

UNPH: Universidad Nacional de la Policía de Honduras

UPH: Universidad Politécnica de Honduras

UPI: Universidad Politécnica de Ingeniería de Honduras

UPNFM: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" (UPNFM)

USPS: Universidad de San Pedro Sula de Honduras

UTH: Universidad Tecnológica de Honduras

PRELIMINARES

*Para ustedes,
sin quienes esto,
no hubiera sido posible...*

AGRADECIMIENTOS

Siempre es buen momento para agradecer...

*“Así es como alguien, sin saberlo,
llega a mostrarte irrefutable un camino
que por su parte sería incapaz de seguir.”
Cortázar (1963).*

El aprendizaje es un proceso que se enriquece permanentemente en compañía con otras personas. El recorrido en una tesis doctoral requiere despojarse de arrogancias y autosuficiencias que en algunas ocasiones se experimentan en el ámbito académico universitario, para aceptar la necesidad de aprender y dialogar con otras personas. De igual forma, en este camino, además de otras mentes para aprender a través de (o con) sus lecturas, sus interacciones, debates y orientaciones, para pensar y repensar, también se necesitan palabras, corazones y brazos para consolar, animar, retar y abrazar en los múltiples momentos en los que se cruza la opción de abandonar el camino, cuando los obstáculos y las emociones frustran el avance. La tesis doctoral es un camino que se desplaza desde una zona de confort, a una zona de miedo, de inseguridades, de incertidumbres, pero también de aprendizajes y de crecimiento constante.

Gracias a mis directores de tesis, el Dr. José Ignacio Aguaded Gómez y Dra. María del Mar Rodríguez Rosell. Desde un principio, han demostrado la confianza de alcanzar la meta y también a recordarme a acelerar el paso. Gracias por apostarle a este proyecto investigativo, por compartir sus orientaciones académicas y metodológicas y, también, por expresar oportunamente aquellas frases directas y tajantes requeridas para “no tirar la toalla” y abandonarlo todo. Gracias a los hombres y mujeres, que teorizan, investigan

y ponen en práctica la educomunicación y la alfabetización mediática/ digital, así como de las pedagogías críticas y disruptivas, desde un enfoque humano, no solo tecnológico como a veces parece predominar... valientes apuestas latinoamericanas (entre ellas centroamericanas), europeas, anglosajonas y de otras regiones, para continuar investigando y reflexionando sobre estos procesos con un enfoque liberador y emancipador de derechos humanos y de construcción ciudadana en nuestras sociedades. Son para mí, una inspiración constante.

Gracias a mis colegas del Doctorado Interuniversitario en Comunicación quienes, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se han conformado parte de mi comunidad virtual de aprendizaje y permanecen constantemente cerca, alertas, resolviendo dudas, desde las más administrativas, hasta las más académicas. Lo más importante, permanecen animando y acompañando a través de mensajes de WhatsApp y de Facebook. Colegas con quienes, cuando hay oportunidad de encontrarnos personalmente en cualquier lugar del mundo, pareciera que nos conocemos más allá de los contactos a través de las pantallas de nuestros celulares y computadoras.

Muy agradecida con mis colegas de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador (UCA), autoridades, cuerpo académico y personal de la Dirección y Decanato de Postgrados, de la Biblioteca P. Florentino Idoate, s.j., y del Centro de Educación Virtual, quienes han mostrado desinteresadamente su apoyo y ayuda cuando se los solicito en este proceso investigativo. A mi jefe, Carlos Ferrufino, quien siempre se mostró dispuesto a apoyarme con lo que fuera necesario, incluso con gráficos arquitectónicos desde su especialidad. Lo valoro mucho.

A la UCA de El Salvador, una institución de educación superior comprometida desde su historia martirial, su misión, visión y valores en la transformación social de las sociedades salvadoreña y de los otros países de la región centroamericana. Una Institución de Educación Superior que me abrió sus puertas desde hace varias décadas, como estudiante de grado, de postgrado, como catedrática y colaboradora en la Facultad de Postgrados. Desde estas trincheras, evidencio, el esfuerzo de nuestros profesionales e investigadores centroamericanos por equilibrar sus responsabilidades familiares, laborales y de estudio y la necesidad- y compromiso- de ofrecer programas de postgrados de calidad en las modalidades más adecuadas para ellos. Desde estos espacios, estoy convencida que las TIC pueden ser aliadas de la educación, siempre y cuando, no se deje de

lado la parte humana, con una adecuada mediación comunicativa y pedagógica. Por ello, apuesto al reconocimiento de la importancia de la implementación de procesos comunicativos y en el desarrollo de competencias digitales en estos espacios de educación superior.

A los colegas de diversas universidades centroamericanas, de otras regiones, y de agencias de acreditación de calidad de la educación superior, quienes me han echado la mano cuando lo he solicitado para avanzar en esta investigación. Quienes han estado dispuestos a dialogar, a escuchar y a considerar las propuestas y las posibles innovaciones de su quehacer que pueden conllevar algunos de los resultados. Gracias a su disposición, en esta tesis, contamos con las voces de más académicos centroamericanos.

Agradezco a mi familia, mi madre y hermanas, a quienes admiro profundamente, como mujeres, profesionales y académicas. Gracias por su apoyo constante, aun en los momentos en los que la angustia me ciega, me estanca y me bloquea. A mi padre, quien ya no se encuentra físicamente, pero se mantiene en mi mente y corazón. Es un fuerte pilar de lo que soy en la vida, y quien siempre mantuvo la frase “una buena educación es la mejor herencia para una mujer”. A Arnoldo Ignacio, quien se ha convertido en mi cómplice cotidiano, en un compañero de batallas, de vez en cuando, en un asesor profesional, y en un motor que impulsa mi avance en momentos clave de este recorrido. A Arnoldo Ignacio, jr., por motivar desde el diseño de la portada, con su talento y profesión, la presentación de esta tesis, dedicada e inspirada en la aspiración de una educación superior de mayor calidad en Centroamérica. A mis amistades, entre ellas Carlos, Andrea, Marielos, Verónica, Mónica, Carolina y mis queridas brujas, Olga, Amparo, Roxana y Dilsia, a quienes admiro profundamente, por ser personas extraordinarias, referentes en mi vida. Gracias por sus palabras oportunas, sus corazones generosos y sus brazos abiertos.

Gracias a Centroamérica. Una región que actualmente poco aparece en titulares de artículos de revistas académicas científicas indexadas, de alto impacto, en JCR/Scopus. Una región del continente americano donde sus poblaciones demuestran, en medio de sus dificultades sociales y económicas, de sus vulnerabilidades, una rica identidad cultural, calidez humana y esfuerzo constante. Una región inspiradora para quienes hemos tenido mejores oportunidades, a través de la educación, para comprenderla, atenderla, visibilizarla dignamente ante el mundo y contribuir, desde nuestros ámbitos específicos,

en su transformación hacia sociedades más justas y equitativas. Una región desde donde surgen referentes de vida, defensores de derechos humanos de las poblaciones en situaciones de mayor vulnerabilidad, como los Mártires de la UCA (Ignacio Ellacuría; Ignacio Martín-Baró; Segundo Montes; Amando López; Juan Ramón Moreno; Joaquín López y López; Elba Ramos y Celina Ramos) y el salvadoreño Monseñor Oscar Arnulfo Romero (San Romero de América- San Romero del Mundo), un comunicador social quien, en una época de opresión militar, se convirtió en “La voz de los sin voz”.

Y como señalé al principio, siempre es buen momento para agradecer en este recorrido en el que, sin ustedes, sin ellas y ellos, no hubiera sido capaz de seguir y de finalizar... ¡¡¡GRACIAS!!!

San Salvador, El Salvador, 2021

RESUMEN

Esta tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** desarrolla las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para posibilitar la implementación de indicadores de educomunicación (EDUCOMU) y la alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de evaluación y autoevaluación de calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana. Desde un marco teórico enfocado en el humanismo digital, las pedagogías críticas y disruptivas, se identifican las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en la mejora de la calidad de los postgrados virtuales, que justifiquen su pertinencia y consideración como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad, para programas de postgrados virtuales centroamericanos. La metodología desarrollada es cualitativa, de tipo explicativa e interpretativa, desde la fenomenología y la teoría fundamentada. Como producto de esta investigación, se presenta una propuesta para la formulación de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de Centroamérica.

Palabras clave

Educomunicación, alfabetización digital, calidad, postgrados virtuales, Centroamérica

ABSTRACT

This thesis called Media Literacy, Digital Literacy and Quality in Virtual Postgraduate Programs in Central America develops the theoretical, epistemological and methodological basis to enable the implementation of media literacy (EDUCOMU) and digital literacy (ALFADIG) indicators in models of evaluation and self-evaluation of the quality in virtual postgraduate courses in the Central American region. From a theoretical framework focused on digital humanism, critical and disruptive pedagogies, the areas of opportunity offered by EDUCOMU and ALFADIG in improving the quality of virtual postgraduates' programs, which justify their recognition and incorporation as indicators in both self-assessment and quality assessment models, for Central American virtual postgraduate programs. This study develops a qualitative methodology, of an explanatory and interpretive type, from phenomenology y grounded theory. As a result of this research, a proposal for formulation on EDUCOMU and ALFADIG indicators will be formulated, useful for self-assessment and quality assessment models of virtual postgraduate degrees in Central America.

Keywords

Digital Literacy, Media literacy, quality postgraduate programs, virtual postgraduate courses, Central America

**“Si la educación es un proceso humano, también
en la educación virtual a nivel de postgrados
debemos cuidar lo humano”**

Orientación hipotética

**Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa
de postgrados virtuales de la región centroamericana**

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



INTRODUCCIÓN

“Asistir a la universidad es, en nuestros países, un privilegio excepcional, un privilegio que no puede aceptarse sino con la clara conciencia de la obligación de ponerlo al servicio de los demás”
(Ellacuría, 1999, p. 22).

En la última década, la oferta de postgrados¹ en la región de Centroamérica- Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y Belice- ha aumentado. En 2012, las páginas webs de las universidades públicas y privadas centroamericanas legalmente reconocidas- alrededor de 270- reportaban una oferta de 1,486 postgrados- 1,393 maestrías y 93 doctorados (Alarcón, 2013). Siete años después, en Centroamérica se ofrecen alrededor de 2,198 postgrados; 1,994 programas de maestrías y 204 programas de doctorado, según Alarcón et al. (2020). Del total de la oferta de programas universitarios ofrecidos por los siete países centroamericanos en 2019 (8,070), el 27% (2,198) corresponde a postgrados; de estos, el 88% son maestrías (1,994) y el 9.3% (204), doctorados (Alarcón et al., 2020).

Tabla 1. Oferta académica de postgrados en Centroamérica 2019 Por titulación y país								
Titulación/país	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	Belice	Total
Maestría	449	121	119	299	516	471	19	1994
Doctorado	45	23	9	57	40	30	0	204
Total	494	144	128	356	556	501	19	2,198

Fuente: Adecuación de tabla de Alarcón, et al. (2020) retomando solo los datos de maestrías y doctorados y eliminando los datos de República Dominicana.

¹ Postgrados se aborda en esta investigación específicamente como programas de maestrías y doctorados, no como actividades de formación continua.

Este aumento de la oferta general de postgrados en Centroamérica dista de significar que en todos los países centroamericanos la mayoría de las personas que obtienen una titulación de grado (licenciatura, ingeniería y arquitectura) se inscriban posteriormente o a una maestría o a un doctorado. Como ejemplo de lo anterior, la información de un país centroamericano: en 2008, según los datos oficiales del Ministerio de Educación (MINED) de la República de El Salvador, se inscribieron en las Instituciones de Educación Superior (IES) de este país 138,615 estudiantes en educación superior. De estos, en maestrías y doctorados las inscripciones totalizaban 2,322 estudiantes. Este dato corresponde a 1.68% del total de estudiantes universitarios (MINED, 2008). Diez años después, en 2018 en El Salvador, en las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Mineducyt), se reportó que en 41 IES -24 universidades, 11 institutos especializados y seis institutos tecnológicos- se inscribieron 190,519 estudiantes en carreras de educación superior. De estos, 190,519, solo un 2.2% -4,270 estudiantes a nivel nacional- se inscribieron en carreras de postgrados ofertadas por 18 IES. De esa cantidad, corresponde un 88% inscripciones en maestrías y solo un 1.48% en doctorados académicos. Aunque hubo un aumento en las inscripciones de postgrados, en los últimos diez años, de 1.68% a 2.2%, la especialización y formación científica en distintas áreas, en El Salvador, sigue siendo un “privilegio excepcional”.

La formación en los postgrados en la región centroamericana, principalmente de doctorados, es relevante para contribuir a la producción académica, científica y búsqueda de soluciones de los problemas estructurales en los distintos ámbitos de las sociedades. Esta producción académica limitada en la región Centroamérica se concentra en aquellos países que ofrecen más programas de postgrados, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua. Al respecto, Alarcón et al. (2000) señalan:

(...) en un estudio sobre investigación y estudios de posgrado realizado en 2019 por la Secretaría general del CSUCA, con base a datos del SCImago Institutions Ranking SIR IBE 2018, la mayoría de los artículos científicos publicados en revistas indexadas en SCOPUS desde instituciones de los países de la región SICA (87%), se realizaron desde Costa Rica (3,421), Guatemala (609), Panamá (530) y Nicaragua (264). (p. 64).

En este aumento de la oferta de postgrados en la región centroamericana, también puede considerarse con la incursión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito de la educación superior que ha posibilitado, en una etapa aún inicial o embrionaria, la ampliación de la oferta de postgrados virtuales y

semipresenciales en estos países. Como lo señalan Crisol-Moya et al. (2020) la educación virtual ha respondido a la necesidad de las instituciones de educación superior de crear nuevos espacios de aprendizaje de calidad, posibilitados por la globalización de la educación y el desarrollo de la tecnología.

No obstante, a las posibilidades que ofrecen la TIC y la globalización de la educación, una ampliación de oferta de programas de postgrados tampoco es una garantía de calidad académica en todos los programas, considerada la calidad (en una de sus múltiples concepciones) directamente vinculada con el cumplimiento de la razón de ser, con el propósito final de la formación de un programa. ¿Un postgrado es solo una especialización profesional a un nivel posterior de una licenciatura, una ingeniería o una arquitectura? Desde el enfoque de esta tesis, no. Incluso, los programas de postgrados que se denominan profesionalizantes tienen un compromiso social, superior al interés individual de una especialización o de la mera obtención de un título de maestría o doctorado.

En los contextos actuales de los países centroamericanos, la educación superior en general no debería concebirse sólo como una formación profesionalizante, sino como una formación integral a nivel superior, donde sus graduados/as busquen incidir, universitariamente, en su realidad histórica y social y contribuir en la transformación social de la región centroamericana, hacia sociedades más justas y equitativas. Hace más de 40 años, el jesuita, filósofo y teólogo, Ignacio Ellacuría (1999) en un discurso dictado en 1970, planteó como opción de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador “servir a las grandes mayorías de los pueblos centroamericanos” (p. 19). En este mismo discurso, enfatizó como propósitos de la universidad:

(...) debe contribuir universitariamente a la denuncia y destrucción de las injustas, debe crear modelos nuevos para que la sociedad y el Estado puedan ponerlas en marcha. Insustituible labor de la universidad en su servicio al país como un todo y a todos los ciudadanos. De esta orientación se aprovecharán además los profesores y los estudiantes al vivir en una universidad, que al ser lo que debe ser, les ofrece una tarea crítica y creadora, sin las que no hay formación universitaria (Ellacuría, 1999, pp. 22-23).

Después de varias décadas de este discurso de Ellacuría, con los avances de la educación, las demandas de la formación siguen apuntando a la búsqueda de la mejora del entorno, así lo señala Pavia (2005):

El avance de la Educación, gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, ha exigido la formación de un nuevo ser humano que sea mucho más crítico y reflexivo, para poder comprender su

realidad emergente, crear cosas y hacer planteamientos destinados a mejorar su entorno (p. 135).

En general, la educación en todos los niveles debería tener como propósito transformar la vida de las personas, de la humanidad, comenzando desde sus contextos más cercanos, desde la posición de Mazo (2010):

El mundo educativo debería dirigir sus pasos hacia la formación de personas reflexivas, sosegadas, que contemplen la realidad de una manera relacionada, que busquen siempre un sentido en las cosas, que critiquen el mundo para producir una transformación que conduzca a la mejora de la humanidad desde perspectiva global. Para ello, deben potenciarse actitudes como el compromiso y la responsabilidad. (p. 147)

Siendo los postgrados, las maestrías y con más razón los doctorados, los espacios de formación universitaria que propician el desarrollo de actividades investigativas, científicas y la búsqueda de soluciones a los problemas de las sociedades, se considera relevante el aseguramiento de su calidad en todas sus modalidades, incluyendo las virtuales. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) diferencia los estudios de grado y postgrado por su población y propósitos de la siguiente manera:

El posgrado es diferente al grado, no solamente en sus formas de acceso, sino también en sus grupos académicos, en la especialización científica y en la formación investigadora. En este sentido, la formación de posgrado provee a la sociedad, del recurso humano requerido, para alimentar las necesidades de formación tanto para el sector productivo / tecnológico, como para el sistema científico. En este sentido, los posgrados, permiten la conformación de áreas de conocimiento, produciéndose mayores estímulos como consecuencia del valor que el posgrado agrega principalmente por su relación con la investigación. El posgrado facilita resolver el dilema casi permanente entre la enseñanza profesional y la formación científica que han tenido que enfrentar las universidades (p. 21).

Estos propósitos de los postgrados planteados por el SINAES también aplican para las modalidades virtuales. Aunque en los últimos años han aumentado en Centroamérica la oferta de postgrados en modalidades virtuales, pareciera que existe una percepción de un mayor cuestionamiento o sospecha inicial de la calidad académica de las carreras de postgrados implementadas en modalidad virtual en comparación con los postgrados ofrecidos en modalidad presencial. Expertos en educación universitaria y calidad centroamericanos entrevistados para esta tesis reafirman que la calidad académica de un postgrado no la define la modalidad en la que se ofrece (presencial, semi-presencial o virtual), sino, entre otros factores, la forma cómo se ofrece esa especialización científica e investigadora y el cumplimiento de su razón de ser en sociedades como las centroamericanas. No obstante, para evidenciar la calidad de un postgrado en

modalidad virtual, también debe autoevaluarse y evaluarse adecuada y pertinente-mente. Hasta este momento, las agencias y organismos de acreditación centroamerica-nos (como el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica SINAES; Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados, ACAP; Consejo de Evaluación y Acreditación de Nicaragua, CNEA; la Agencia Centroamericana de Acredi-tación de Arquitectura e Ingeniería, ACAA; el Sistema Nacional de Evaluación y Acredi-tación para el Mejoramiento de la Educación Superior de Panamá, CONEAUPA; la Comi-sión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de El Salvador, CdA, entre otras) carecen de un modelo de autoevaluación y evaluación de calidad específico para programas de postgrados virtuales.

En esta tesis doctoral se parte de la aspiración de contribuir a que la formación de postgrados- maestrías y doctorados- en los entornos virtuales que cumplan con su razón de ser. Retomando una frase de Martín Barbero (2002) “La necesidad de cambiar el lugar desde donde se formulan las preguntas” (p. 29), en esta investigación doctoral, se pre-tende repensar el lugar desde donde se piensa la calidad de la educación virtual de post-grados de Centroamérica, más que concentrarse la reflexión de la calidad de los post-grados virtuales en el componente meramente tecnológico, se realiza un análisis man-teniendo en el centro de la reflexión y de la propuesta al ser humano, como lo señala Ramírez (2014): “El ser humano sigue siendo el fundamento esencial de los aprendizajes y la formación en la era digital y global” (p. 125). La apuesta de esta tesis es hacia una educación virtual de postgrados desde la proximidad y no desde la distancia. Desde una distancia física, sí; pero con una proximidad simbólica. Desde un enfoque de humanismo digital, se apuesta a una educación que aproveche las oportunidades que ofrecen las TIC, que busque aproximarse a un ser humano, a un o una ciudadana centroamericana, quien, con una formación a nivel de postgrados de calidad, contribuirá a la transforma-ción de las sociedades centroamericanas y al mundo, con sus innovaciones, propuestas de soluciones profesionales a los problemas sociales y que ofrezca aportes de análisis críticos, científicos y profesionales en distintas áreas. En esta apuesta de mantener en el centro del análisis de la educación virtual a nivel de postgrados al ser humano, se plantea qué tipo de educación debe ofrecerse, que posibilite el desarrollo de las com-petencias integrales requeridas a nivel de postgrados, para que estos cumplan su razón

de ser. Paiva (2005) señala que para el desarrollo del pensamiento de las personas la dirección orienta a una “educación liberadora”:

En la búsqueda de desarrollar el pensamiento de los seres humanos, los esfuerzos se dirigen hacia una educación liberadora que los oriente a una mejor comprensión entre ellos mismos, a expresar sus ideas, opiniones y reflexiones consideradas como importantes para la solución de diversos problemas, en fin, se persigue la incorporación activa de los ciudadanos en el devenir de su sociedad como promotores de su propio bienestar. (p. 135).

Esta educación virtual desde la proximidad, debe ser una educación liberadora horizontal, que se aleje a la educación tradicional (“a la bancaria”, en términos de Freire), que no se limite a la acumulación de conocimientos, sino que potencie el conocimiento y la transformación de la realidad de las personas, de sus cotidianidades; una educación a nivel de postgrados que posibilite el pensamiento, el análisis crítico y la producción de este. Una educación, transformadora y liberadora consciente, con una “Pedagogía de los sueños posibles” (Freire, 2015). Una educación donde las mediaciones, no sólo tecnológicas, sino pedagógicas y, principalmente humanas sean reconocidas en sus múltiples sentidos. Una educación donde no solo sea importante lo cognitivo, sino la formación integral humana, incluso para el desarrollo del pensamiento crítico. Mazo (2010) manifiesta sobre la educación integral para desarrollar el pensamiento crítico y autónomo:

Educar en el pensamiento crítico y autónomo supone una ardua tarea, ya que en él se integran múltiples capacidades que se integran con lo cognitivo, pero fundamentalmente con el desarrollo de la personalidad, la creatividad y la educación emocional. Se centra en el compromiso, se orienta hacia la búsqueda de las soluciones de los problemas y sus bases se relacionan con la reflexión, la apertura mental y la vivencia en la incertidumbre, el antidogmatismo, la argumentación y la asertividad (p. 147).

Se aspira a una educación donde en su base, sea reconocida la importancia de la comunicación, no como una mera transmisión de información, sino como un proceso de aproximación en el proceso educativo, aún en la virtualidad, como un proceso de interacción simbólica y cargada de sentidos. Prieto y van de Pol (2006) plantean que “Comunicación educativa significa la preocupación fundamental por educar, siempre desde la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, con adecuadas mediaciones instrumentales, lingüísticas y, sobre todo, humanas” (p. 94). Una educación en la que para la aplicación de la tecnología sean consideradas los contextos específicos de sus participantes del proceso educativo (entre ellos a los docentes), sus condiciones sociales y culturales (Engen, 2019).

Desde hace más de cuatro décadas, la educomunicación (EDUCOMU) replantea nuevas formas de enseñar, aprender, educar, comunicarse y de conformar ciudadanía utilizando medios de comunicación; enfoques que deberían considerarse en todas las experiencias educativas, incluyendo las virtuales en cualquier nivel de estudios como los postgrados, por ejemplo, el desarrollo del fomento del diálogo crítico (Bermejo-Berros, 2021), como parte de la metodología de enseñanza. Por lo anterior, se considera que la educomunicación (EDUCOMU) puede aportar a esta aspiración de contribuir a la calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos.

La incursión de las Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC) en la educación superior ha contribuido a una educación universitaria y especialización profesional más inclusiva. También ha demandado el desarrollo de competencias, más allá de las tecnológicas e instrumentales, las competencias informacionales y digitales (Área, 2008), para el uso adecuado y responsable de las TIC de la ciudadanía y, por supuesto, en el ámbito de la educación en sus distintos niveles y modalidades. Por tanto, en esta tarea de lograr la razón de ser de los postgrados en modalidad virtual, no basta solo con el desarrollo de las competencias genéricas contempladas en una modalidad presencial; para el aprovechamiento de la educación a nivel de postgrados en los entornos virtuales se considera esencial el desarrollo de competencias digitales, desarrollar habilidades para el uso responsable, la comprensión y análisis crítico, así como la producción en diversos formatos y lenguajes. He ahí la relevancia de la alfabetización digital (ALFADIG).

Por lo anterior, esta tesis doctoral sobre la calidad de postgrados de los postgrados virtuales en la región centroamericana se plantea desde la línea de investigación de la educomunicación (referenciada en esta tesis como EDUCOMU) y la alfabetización digital (nombrada en esta tesis como ALFADIG). Las preguntas de investigación que se han formulado son las siguientes: ¿qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG?, ¿cuáles son los factores clave y áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de auto-evaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana? y ¿cómo se formula una propuesta para la formulación de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG adecuados a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana?

Según la investigación realizada, se evidencia poco conocimiento en la región centroamericana sobre los aportes que la EDUCOMU y ALFADIG pueden ofrecer en los procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales. A diferencia de otras regiones, como la europea, en la poca producción académica centroamericana en los campos de la comunicación y educación superior existe una casi nula referencia de investigaciones centroamericanas sobre educomunicación y alfabetización digital. En la preparación del estado del arte de esta investigación, no se identificó ninguna investigación sobre educación virtual a nivel de postgrados que abordaran específicamente la educación virtual, evaluación de calidad, EDUCOMU y la ALFADIG como categorías de análisis. En este sentido, esta tesis doctoral ofrece un contenido y enfoque original y novedoso.

El objetivo general de la tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** es desarrollar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para posibilitar la implementación de indicadores de educomunicación (EDUCOMU) y la alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de evaluación y autoevaluación de calidad aplicados en postgrados virtuales en la región centroamericana. Se pretende argumentar que la educomunicación y alfabetización digital contribuyen a la calidad de los programas de postgrados virtuales, ya que consideran acciones educomunicativas y competencias que posibilitan el logro de la razón de ser de los postgrados. Por tanto, como producto de esta investigación doctoral también se propondrá la consideración de aplicación de estos procesos en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de carreras de postgrados, a través de la propuesta de una formulación de indicadores EDUCOM y ALFADIG que puedan ser considerados en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana.

Como se mencionó anteriormente, en la revisión de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados en Centroamérica se evidenció que estos procesos (EDUCOM y ALFADIG) no se consideran en sus indicadores. Por cuanto, en esta tesis, se identifican las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales y centroamericanos. Además, se determinan los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben

considerarse como indicadores que contribuyan a la evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región central del continente americano.

Esta tesis doctoral **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** se estructura en cinco capítulos: I. Fundamentación teórica; II. Planteamiento general de la investigación; III. Resultados; IV. Discusión; V. Conclusiones, limitaciones y prospectivas.

En el Capítulo I. Fundamentación teórica se describen y analizan las bases teóricas, conceptos y modelos que explican el problema planteado en esta investigación. En la revisión de la literatura y el estado del arte, se abordan algunas de las investigaciones realizadas con respecto a las categorías de análisis establecidas para el problema en estudio. En este capítulo, se presentan los antecedentes, contexto y los sustentos teóricos y conceptuales de la tesis con la identificación de fuentes primarias y secundarias. Se busca responder: ¿desde dónde y cómo se conceptualiza una EDUCOMU y ALFADIG que pueda ser considerada a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales en Centroamérica? Se aborda cómo se han desarrollado conceptualmente el ámbito del conocimiento de la educación superior virtual, de la calidad, de la EDUCOMU y ALFADIG, desde diversos enfoques y las investigaciones realizadas. Como apuestas de marco conceptual, se decidió abordar esta investigación desde un enfoque del humanismo digital, las pedagogías críticas y disruptivas, distantes de los modelos tradicionales de la educación. En esta parte, se abordan como áreas conceptuales: los contextos de los postgrados en la región centroamericana; la calidad de la educación superior en Centroamérica; el humanismo digital, las pedagogías críticas y disruptivas; las modalidades de educación inclusiva: educación a distancia y educación superior; y la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG). Al mismo tiempo, se consideran como grandes categorías de análisis la educación virtual, la evaluación de la calidad, la EDUCOMU y la ALFADIG. Intencionadamente, se han destacado los aportes de investigadores iberoamericanos sobre estas líneas de investigación, especialmente sobre la ALFADIG y el desarrollo de sus competencias. Son evidentes los enfoques y aportes de teóricos latinoamericanos, principalmente, en lo referente de la educomunicación. Además, en esta investigación, se ha abierto un espacio para voces de expertos centroamericanos, retomando

algunos de sus trabajos, fundamentalmente, en el análisis de los contextos de los países centroamericanos, y del estado de la educación superior, los postgrados y su calidad.

En el Capítulo II, Planteamiento general de la investigación, se presenta el objeto de investigación y se justifica la relevancia y pertinencia de esta. Además, se detalla el recorrido metodológico que se siguió, desde los supuestos a priori que motivaron esta investigación, como las orientaciones hipotéticas que las guiaron inicialmente. Se formulan las preguntas de investigación y de estas se determinan y redactan sus objetivos (general y específicos). Como parte del diseño metodológico se explica el enfoque (cualitativo), alcance de la investigación (explicativo) y método aplicado (inductivo- desde la Fenomenología y Teoría fundamentada), así como las técnicas (análisis de contenido y entrevistas enfocadas individuales) y los instrumentos (fichas, guías, etc.) que se implementaron y cómo se administraron. Además, se declara cómo se procesó la información obtenida. En esta parte, se señalan también las consideraciones éticas de la implementación metodológica de la investigación.

En el Capítulo III Resultados. Desde las metodologías implementadas, se presentan los resultados obtenidos del desarrollo de la investigación, desde unas miradas descriptiva, analítica e interpretativa.

En el capítulo IV. Discusión, se analizan los resultados obtenidos a la luz de la fundamentación teórica de la investigación. Se desarrolla con un análisis crítico e interpretativo los resultados y hallazgos de la investigación. Se discuten las posibilidades de implementación de la EDUCOMU y ALFADIG en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica. Se sustenta, teórica y metodológicamente, la consideración de la EDUCOMU y ALFADIG en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica, a partir de sus áreas de oportunidad y los factores clave.

En la parte V. Conclusiones, limitaciones y prospectivas se plantean las reflexiones concluyentes y finales de esta tesis respondiendo a ¿por qué sí considerar la EDUCOMU y la ALFADIG en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos? Se reconocen, responsable y éticamente, las limitaciones de la investigación. Además, se plantean algunas consideraciones para futuras investigaciones.

La pandemia del COVID-19 impactó en la región centroamericana a inicios de 2020. En este contexto, la educación virtual fue la estrategia de emergencia de la continuidad educativa que implementaron varios gobiernos e instituciones educativas centroamericanas. Esta implementación de educación virtual de urgencia, casi improvisada, dejó en evidencia las asimetrías en el acceso a la tecnología de buena parte de la comunidad educativa, principalmente en instituciones públicas a nivel de primaria, secundaria y básico en la región. En el caso del estudiantado de postgrados, contando con más posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos, la implementación de la modalidad virtual fue más una oportunidad generalizada de combinar sus compromisos laborales y académicos desde casa.

No obstante, lo anterior, además de las asimetrías en el acceso, se evidenció, en todos los niveles, incluyendo los postgrados, la necesidad de desarrollar más las competencias digitales en la comunidad educativa, pues contar solo con una computadora, un celular o una tableta e Internet, no es sinónimo de ser competente digitalmente para utilizar responsablemente y aprovechar estos recursos en el ámbito educativo y en la vida en general. Se dejó en evidencia que la comunicación es un elemento esencial en la educación y más en su desarrollo en contextos de emergencia, cuando se transita de lo presencial a lo virtual, como lo evidencian Santana Bonilla & García-de-Paz (2020).

Se requiere más reflexión, análisis crítico y formación en el campo virtual de estudiantes y sí, también de docentes, aunque cuenten con grados académicos de doctorado, pues en el caso de la educación virtual, no se trata de replicar la clase magistral presencial por horas ante una pantalla, ni llenar de documentos PDF o de presentaciones de PowerPoint como repositorio un aula virtual. En suma, no es replicar un modelo tradicional de educación frente a una pantalla. ¡¡Es distinto!! Se requieren metodologías innovadoras, que rompan, que provoquen una ruptura de los modelos tradicionales de la educación. Estas implican que el cuerpo docente desarrolle lo mejor posible sus competencias digitales, que no se limita a usar la tecnología. Va más allá, como lo plantean Colás-Bravo et al. (2019) al referirse a qué docentes se consideran con altas competencias digitales: “ya no es aquel que mejor sabe usar las tecnologías o mayor conocimiento tiene de las mismas, sino que es capaz de aprovechar ese bagaje para el desarrollo de la competencia digital de sus propios estudiantes” (p. 22).

Como reflexiones finales, se cierra esta tesis con la esperanza, primero, de haber contribuido, aunque sea un poco, en la visibilización de una región del mundo que poco se conoce en los ámbitos académicos internacionales. Segundo, aportar desde esta investigación enfocada en la EDUCOMU y la ALFADIG, en el desarrollo de la evaluación de calidad de los programas virtuales de la región centroamericana, reconfirmando que “si la educación es un proceso humano, también en la educación virtual a nivel de postgrados debemos cuidar lo humano” (orientación hipotética de esta tesis).

“La calidad de un postgrado centroamericano no se define por la modalidad en la que se ofrece, sino que es un conjunto de factores clave el que asegura la calidad de un postgrado presencial, semipresencial o virtual.”.

Orientación hipotética

Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Hacer el bien significa elevar la vida colectiva, impedir la desertificación del futuro, no acatar la esterilización de los sueños, es decir, hacer que la vida pueda alcanzar el máximo de sus posibilidades” (Cortella, 2018, p. 13).

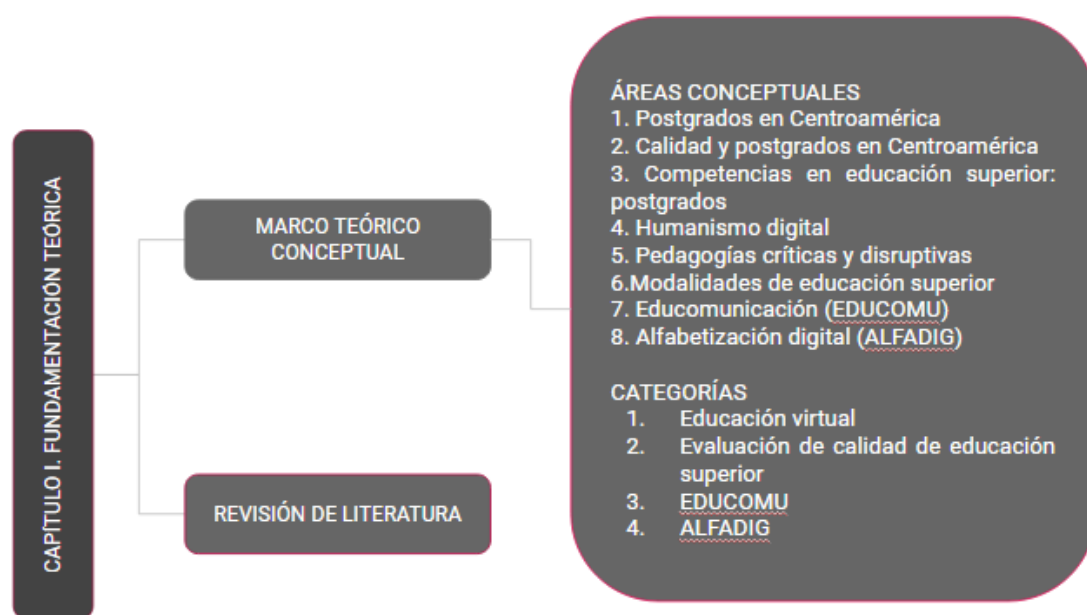
En el marco teórico conceptual, se describen y analizan las bases teóricas y conceptos que fundamentan y explican el problema planteado en esta investigación, su abordaje, divididos en ocho áreas conceptuales: 1/ postgrados en Centroamérica; 2/ Calidad y Postgrados en Centroamérica; 3/ Competencias en educación superior: postgrados; 4/ Humanismo digital; 5/ Pedagogías críticas y disruptivas; 6/ modalidades de educación superior; 7/ Educomunicación (EDUCOMU); y 8/ Alfabetización digital (ALFADIG).

Para esto, también se ha realizado una revisión de la literatura, se presentan algunos de los estudios vinculados con las áreas conceptuales y categorías de análisis investigación doctoral y su relación con el problema en estudio.

Como se pudo observar en esta revisión de la literatura, actualmente no se han realizado estudios similares como el desarrollado en esta tesis donde se determine específicamente la relación de los conceptos EDUCOMU y ALFADIG con los modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana. En este sentido, se justifica la originalidad de esta investigación doctoral.

En general, en este Capítulo I. Fundamentación teórica, se busca responder: ¿desde dónde se comprenden y cómo se conceptualizan los procesos de EDUCOMU y ALFADIG que puedan ser considerados en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en Centroamérica?

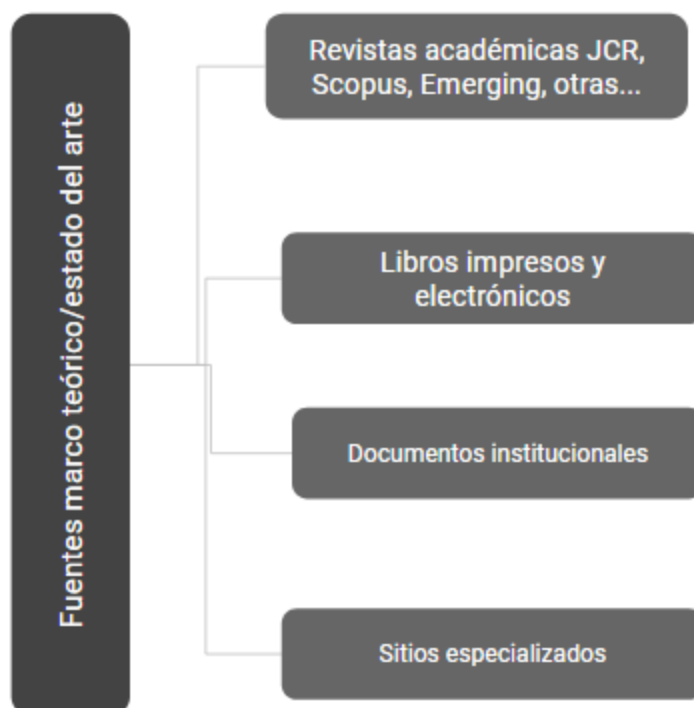
Figura 1. Estructura de Fundamentación teórica



Interesa determinar con precisión desde qué conceptualización se abordarán las áreas y categorías de la investigación que se desarrolla. Dado que es una investigación contextualizada en la región centroamericana, se presenta qué se comprende como postgrados en estos países, ¿las maestrías y doctorados, los cursos de especialización, diplomados?, a qué sistemas de educación responden estos programas. Así como qué se entenderá por calidad o competencias considerando la diversidad de acepciones. De igual forma, el humanismo digital y las pedagogías críticas y su relación con la EDUCOMU y ALFADIG para ser considerados en procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica.

Para responder a esta pregunta, se utilizó una diversidad de fuentes bibliográficas, de manera intencionada, como aparecen en la siguiente figura:

Figura 2. Fuentes del Capítulo de Fundamentación teórica de la investigación



Interesó en esta fundamentación teórica contar con información académica científica rigurosa y actualizada, por ello, se garantizó la revisión en revistas académicas JCR, Scopus, Emerging y otras que abordan los contenidos de las categorías básicas que se desarrollan en la investigación. Además, se consideran publicaciones en formatos de libros, impresos y electrónicos, ya que, en Latinoamérica, como se evidenció en esta parte de revisión de literatura, no se cuenta con considerables publicaciones académicas con altos niveles de impacto como en otras regiones del mundo. Por ello, también se revisaron documentos institucionales relacionados con la calidad de la educación superior en la región centroamericana, principalmente, los elaborados por las instancias responsables de la evaluación de calidad de la educación superior por países o los organismos regionales, como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) o el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). De manera intencionada, se incorporaron como fuentes de consulta sitios y observatorios de educación virtual latinoamericanos, donde expertos en las áreas abordan y analizan permanentemente temas de

interés actuales sobre educación virtual, que responden a los contextos latinoamericanos.

Con estas fuentes, se preparó la fundamentación teórica de la investigación, que respalda académicamente esta tesis con respecto a la educación virtual, los postgrados, la evaluación de calidad, la EDUCOMU y ALFADIG.

1.1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

*“(...) poner en práctica una educación progresista varía históricamente de un contexto a otro. Una cosa es enseñar en el Brasil de hoy y otra fue intentar una educación progresista durante la dictadura”
(Freire, 2009, pp. 48-49).*

Como se señaló anteriormente, se presenta desde qué fundamentación teórica se piensa y repiensa conceptualmente la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana y la pertinencia de los procesos educomunicativos y la alfabetización digital en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados en Centroamérica.

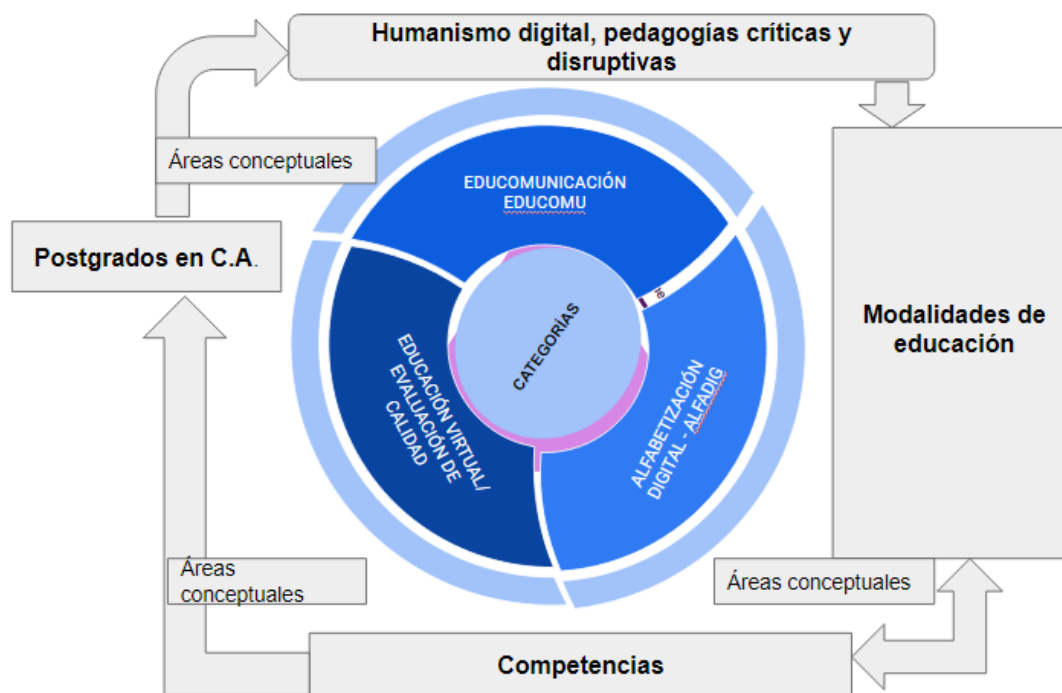
Se muestra desde qué contextos se aborda esta investigación, por ello, se parte de una presentación general de Centroamérica y de un breve repaso histórico de la educación superior y postgrados en esta región central del continente americano. Se aclaran las conceptualizaciones de las categorías y áreas de esta investigación y se interpretan cómo se relacionan estas teóricamente con el problema investigado. Como enfoque teórico se alude al humanismo digital, pedagogías críticas y disruptivas, distantes de los modelos tradicionales de la educación. Se consideran como categorías claves de esta investigación: educomunicación, alfabetización digital, educación virtual y la evaluación de calidad de la educación superior.

Como áreas conceptuales, además de las conceptualizaciones de las categorías, se abordan:

1. Postgrados en Centroamérica
2. Calidad y postgrados en Centroamérica
3. Competencias en educación superior: postgrados
4. Humanismo digital
5. Pedagogías críticas y disruptivas
6. Modalidades de educación
7. EDUCOMU
8. ALFADIG

En la siguiente figura, se presentan gráficamente las áreas conceptuales y categorías de esta investigación:

Figura 3. Identificación de categorías y áreas conceptuales de la investigación



1.1.1. Postgrados en Centroamérica

En este apartado, se presenta inicialmente un contexto general de la región centroamericana y una breve historia de la educación superior en Centroamérica. Algunos textos sobre la educación superior latinoamericana y Centroamérica. Posteriormente, se conceptualiza qué se comprenderá en esta investigación por postgrados, considerando definiciones de algunas agencias de acreditación centroamericanas y se explican los sistemas de educación superior actuales de cada uno de los países centroamericanos que se abordan en esta investigación.

1.1.1.1. Contexto centroamericano

Para comprender el contexto en el que se desarrollan los postgrados virtuales en la región centroamericana, se muestran inicialmente algunos datos generales publicados por la Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) y datos sobre el índice de desarrollo humano, educacional y pobreza de la población en Centroamérica:

Tabla 2. Datos generales de Centroamérica 2020, según SICA		
Categorías	Datos	Fuentes adicionales
Extensión territorial	570,948 Km ²	CEPALSTAT, 2016. Bases de datos y publicaciones estadísticas de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
Habitantes (2016)	+ 56 millones	
Esperanza de vida al nacer en países SICA	75.1	
Superficie terrestre y biodiversidad	2% superficie terrestre 12 % biodiversidad mundial	
Grupos afrodescendientes	30 (18% de la población región SICA)	
Características de la población	50.8 % Mujeres 35% población menor de 35 años 30 grupos afrodescendientes (18% de la población región SICA) 63 pueblos indígenas	

Fuente: tabla elaboración propia con datos de SICA. Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana (2018). Ocho países construyendo una región de oportunidades. <https://bit.ly/2Aap03M>

La región centroamericana puede considerarse como una extensión territorial relativamente pequeña (570,948 km²) en comparación con otras regiones del continente americano como América del Norte (24 710 000 km²) o América del Sur (17,84 millones km²). Como referencia de lo anterior, la extensión territorial de México (1 964 375 km²) es superior a la de toda Centroamérica. A pesar de la reducida extensión territorial de la región centroamericana, cada uno de los países implementan sistemas de educación superior propios, como se presenta más adelante. En esta investigación, se abordan como países centroamericanos: Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá. No se incluyen Belice, ya que no cuenta con una oferta de postgrados significativos propios, ya que la educación superior la ofrecen principalmente instituciones internacionales.

De igual forma, con respecto a la diversidad cultural, aunque hay presencia de poblaciones originarias y afrodescendientes en algunos países centroamericanos, el porcentaje no es el mismo, pues en países como Guatemala la diversidad y cantidad de poblaciones indígenas corresponde más del 50% de toda la región centroamericana. Lo mismo sucede con las poblaciones afrodescendientes, que son mayores en países como Panamá.

Los índices de pobreza, de desarrollo educacional y de desarrollo humano también varían de un país a otro.

Tabla 3. Índice de desarrollo humano, educacional y gasto público en educación respecto al PIB en C.A. 2015

País	Índice de desarrollo humano	Índice de desarrollo educacional	Gasto público en educación (% respecto al PIB)
Costa Rica	0.776	0.948	7.083
Nicaragua	0.645	-	4.078
Guatemala	0.640	0.938	3.030
El Salvador	0.680	0.909	3.910
Honduras	0.625	0.870	6.413

Fuente: Elaboración con datos de PNUD (2016) Informe de desarrollo humano 2016 y UNESCO (2015) Informe de seguimiento de la educación para todos 2015 & Banco Mundial (2015) Estadísticas de gasto público en educación total 2015 (% del PIB).

En la tabla 3 se muestra un comparativo de situación de Centroamérica en educación para el año 2015 (luego de este año no existe un indicador único en educación, sino distintos indicadores para los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS 4: educación

de calidad). Costa Rica posee el mayor índice de desarrollo educacional – IDE, lo cual es consecuente con el gasto en educación respecto al PIB en el año 2015 que fue de 7.083% y esto a su vez se traslada al índice de desarrollo humano que para ese año fue de 0.776. Por otro lado, se observan países como Honduras con el menor índice de desarrollo humano de 0.625, y a pesar de que su inversión pública en educación es alta respecto al resto, 6.413% del PIB, esta no necesariamente puede garantizarse que es de mayor calidad pues el IDE es solo 0.870, el más bajo reportado para Centroamérica. Por tanto, para un mayor desarrollo humano en estos países, es necesario invertir en la educación, pero esta educación deberá ser de calidad, invirtiendo adecuadamente los recursos reducidos disponibles.

1.1.1.2. Breve historia de la educación superior en Centroamérica

Como punto de partida de la revisión de la situación actual de los postgrados en Centroamérica, se presenta una aproximación a la historia de la educación superior tanto en Latinoamérica como en esta región. Para la conformación de estos antecedentes, se han identificado a varios autores que han investigado la historia de la educación en Latinoamérica, en general, y específicamente, en Centroamérica y sus países (Tünnermann, 2008, 1998, 1991, 1981, 1983; Ramos, 2008; Torres-Rivas, 1993; Picardo, s/f; González, 2015; Tobar-Piril, 2011; Torres-Rivas, 1993; Pinto-Soria, 1993; Pérez-Brignoli, 1993; Cuevas, 2017; García, 2008; Jiménez, 2007; Soto et al., 2004).

Desde la época colonial hasta la actualidad se describen en estos estudios el desarrollo de la universidad en Latinoamérica. Desde qué enfoques se crearon estas instituciones y para qué poblaciones. Así como, se ofrece una mirada crítica para la comprensión de los rumbos de la educación superior de América Latina, desde sus orígenes.

De los textos identificados que abordan la educación superior en América Latina, se mencionan los elaborados con los apoyos del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC- UNESCO) como el coordinado por Henríquez-Guajardo (2018) Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones. Con la participación de ministerios de

educación, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras. Este es un texto donde se ofrecen aportes de la educación superior desde diversos países de América Latina como México, Cuba, Colombia, República Dominicana, Uruguay, Brasil y Chile y Puerto Rico, en el marco de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). Se reconoce en estos textos la educación más allá de la formal, a lo largo de la vida, con sus retos y desafíos. Con el apoyo de IESALC UNESCO, en la historia de la educación superior de América Latina, se identifica el texto editado por García C. (2008) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. En esta publicación, con la participación de diversos autores, se hace referencia del legado de la Universidad de Salamanca en el desarrollo del pensamiento universitario en América Latina y de la creación de instituciones universitarias a partir de la independencia. De Centroamérica, participan académicos de Costa Rica, Panamá, Honduras y El Salvador.

Como se mencionó antes, a nivel latinoamericano, se identifican varios estudios sobre educación superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020, 2019, 2018, 2007) desde miradas retrospectivas y prospectivas, sobre los aportes de las universidades en distintas áreas de la sociedad, sus retos en la actualidad, calidad, internacionalización, entre otros temas. En otras publicaciones identificadas, se abordan temáticas relacionadas con los modelos universitarios, la transformación, innovación de la educación superior, educación a distancia, virtualidad y TIC (Fundación Organización Universitaria Interamericana, 2019; Ricardo-Barreto & Iriarte-Diazgranados, 2017; Álvarez, et al., 2015; Sánchez-Escobedo & Cisneros-Cohermour, 2015; Freixas & Ramas, 2015; Ezcurra, et al., 2014; Canto-Herrera, 2012; Valencia, 2012; Saegh et al., 2012; Fundación Universitaria Católica del Norte, 2005; Rojas, 2005; Centro Interuniversitario de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso); la oferta de las carreras universitarias en modalidades semipresenciales o bimodales (Maldonado-Rivera & Martínez, 2016); educación a distancia a nivel de educación superior (Rama, 2017; Coronado- Ramírez, 2017;); la internacionalización de los estudios de postgrados (Casal, et al., 2018); la investigación en los postgrados y la producción de conocimiento (Fuentes Navarro, 2014; Rama, 2007); aseguramiento de la calidad (Rama & Domínguez, 2011); las tensiones entre la educación superior y las demandas del mercado (Cuevas, 2017); pensamiento de la universidad latinoamericana

(García, 2008; Jiménez, 2007; Cunha, 2007; Soto, et al., 2004; Tünnermann, 1998,1991, 1986,1983,1981). En la siguiente tabla, se presentan las publicaciones identificadas por orden cronológico:

Tabla 4. Publicaciones sobre la Educación Superior en América Latina			
Año	Autor	Título	Referencias bibliográficas
2020	IESALC Instituto Inter- nacional de la Unesco para la Educación Su- perior en América La- tina y el Ca- ribe	Contribución de la edu- cación superior a los ob- jetivos de desarrollo sos- tenible: marco analítico	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Ca- ribe (2020) Contribución de la educación supe- rior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. https://bit.ly/3eXPsfD
2019	IESALC Instituto Inter- nacional de la Unesco para la Educación Su- perior en América La- tina y el Ca- ribe	La movilidad en la educa- ción superior en América Latina y el Caribe: retos oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de es- tudios, títulos y diplomas	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Ca- ribe (2019) La movilidad en la educación supe- rior en América Latina y el Caribe: retos oportu- nidades de un convenio renovado para el reco- nocimiento de estudios, títulos y diplomas. IESALC. https://bit.ly/2Ujq63W
2019	Fundación Or- ganización Universitaria Interameri- cana	Modelos educativos in- novadores en educación superior	Fundación Organización Universitaria Interame- ricana (2019) Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior. Fundación Organización Universitaria Interamericana; OUI, COLAM. https://bit.ly/2MAvhbz
2018	Instituto Inter- nacional de la Unesco para la Educación Su- perior en América La- tina y el Ca- ribe	Educación superior en América Latina y el Ca- ribe: una visión desde las áreas estratégicas Post- CRES 2018	IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Edu- cación Superior en América Latina y el Caribe (2018) Educación superior en América Latina y el Caribe: una visión desde las áreas estratégi- cas Post-CRES 2018. Educación Superior y Socie- dad (3)
2018	Casal de Al- tuve, R., Or- tega,N. & Bo- nucci, M.	La internacionalización de los postgrados. Una experiencia de aprendi- zaje organizacional en la Universidad de Los Andes – Venezuela.	Casal de Altuve, R., Ortega,N. & Bonucci, M. (2018). La internacionalización de los postgra- dos. Una experiencia de aprendizaje organiza- cional en la Universidad de Los Andes – Vene- zuela. Teuken Bidikay, Revista Latinoamericana de Investigación En Organizaciones Ambiente y Sociedad, 9(12), 219–242. https://doi.org/10.33571/teuken.v9n12a10
2018	IESALC Instituto Inter- nacional de la Unesco para la	Educación superior en América Latina y el Ca- ribe. Estudios retrospec- tivos y proyecciones. Con	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Ca- ribe (2018) Educación superior en América La- tina y el Caribe. Estudios retrospectivos y

	Educación Superior en América Latina y el Caribe. Henríquez-Guajardo, P. (Coord.)	la participación de ministerios de educación, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras	proyecciones. Con la participación de ministerios de educación, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras. UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://bit.ly/2Ujq63W
2017	Cuevas, Y.	Las Instituciones de Educación Superior privadas y sus estrategias de mercado	Cuevas, Y. (2017). Las Instituciones de Educación Superior privadas y sus estrategias de mercado. Revista de la educación superior, 46(183), 123-126. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.002
2017	Ricardo-Barreto, C. & Iriarte-Díazgranados, F.	Las TIC en la Educación Superior: experiencias de innovación	Ricardo-Barreto, C. & Iriarte-Díazgranados, F. (2017) Las TIC en la Educación Superior: experiencias de innovación. Editorial Universidad del Norte. https://bit.ly/2XGbf5V
2017	Rama, C. (Ed.)	La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe Análisis de los casos de Colombia, Brasil, México, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador, Uruguay.	Rama, C. (Ed.) (2017) La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe Análisis de los casos de Colombia, Brasil, México, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador, Uruguay. Grupo Imagro Editores
2017	Coronado- Ramírez, G. (Coord.)	Educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas	Coronado- Ramírez, G. (Coord.) (2017) Educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas. Universidad de Guadalajara. UDG Virtual. https://bit.ly/2BylHCz
2016	Villar, A. (Comp.)	Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior	Villar, A. (Comp.) (2016) Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior. Universidad Virtual de Quilmes. https://bit.ly/2U1hEP
2016	Maldonado-Rivera, J. y Martínez Mediano, C	Análisis de modelos de evaluación de postgrados a distancia en América Latina y El Caribe	Maldonado-Rivera, J. y Martínez Mediano, C. (2016) Análisis de modelos de evaluación de postgrados a distancia en América Latina y El Caribe. Sociedad Española de Pedagogía, 68 (3), 73-90. https://bit.ly/37aqOWk
2015	Álvarez, F., Bartra, F., López, E. & Sandoval, Y. [Coords.].	Experiencias universitarias en escenarios virtuales formativos	Álvarez, F., Bartra, F., López, E. & Sandoval, Y. [Coords.]. Experiencias universitarias en escenarios virtuales formativos. Editorial USC. https://bit.ly/2z8Cv3k
2015	Sánchez-Escobedo, P. & Cisneros-Cohe-mour E.	Innovación y evaluación en la educación superior.	Sánchez Escobedo, Pedro y Edith Cisneros Cohe-mour (2015) Innovación y evaluación en la educación superior. Pearson Educación de México.
2015	Freixas, R. & Ramas, F.	Buenas prácticas de educación a distancia	Freixas, R. & Ramas, F. (2015) Buenas prácticas de educación a distancia. Universidad Nacional Autónoma de México- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. https://bit.ly/2XGZ6gM
2014	Fuentes Navarro, R.	Postgrados e investigación en comunicación en	Fuentes Navarro, R. (2014). Postgrados e investigación en comunicación en México:

		México: ¿estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple?	¿estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple? Comunicación y Sociedad (0188-252X), 22, 13–51.
2014	Ezcurra, D., Saegh, D. & Comparato, F.	Educación superior: tensiones y debates en torno a una transformación necesaria.	Ezcurra, D., Saegh, D. & Comparato, F. (2014) Educación superior: tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. EDUVIM
2012	Canto-Herrera. P.(Coord.)	Educación a distancia y tecnologías de la información y de la comunicación	Canto-Herrera. P. (Coord.) Educación a distancia y tecnologías de la información y de la comunicación. Unas letras industria editorial.
2012	Valencia, C. (Ed)	Uso y apropiación de TIC en Ausjal. Un estudio descriptivo	Valencia, C. (2012) Uso y apropiación de TIC en Ausjal: un estudio descriptivo. Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
2011	Saegh, A., Comparato, C. y Ezcurra, D.	Educación superior	Saegh, A., Comparato, C. y Ezcurra, D. (2011). Educación superior. Vi-Da Global.
2011	Rama, C. & Domínguez, J. (Eds.)	El aseguramiento de la calidad de la educación virtual	Rama, C. & Domínguez, J. (Eds.) El aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa. Virtual Educa. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
2008	García, C. (Ed.)	Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana	García, C. (2008) Ed. Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. IESALC-UNESCO.
2007	Rama, C.	Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento	Rama, C. (2007) Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento. Idea latinoamericana colección.
2007	Jiménez, E.	La historia de la universidad en América Latina	Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. Revista de la educación superior, 36 (141), 169-178. https://bit.ly/3cM5acx
2007	IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe	Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2007) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. UNESCO: https://bit.ly/2XENnzz
2007	Cunha, L	A universidade crítica: O ensino superior na república populista.	Cunha, L. (2007). A universidade crítica: O ensino superior na república populista. SciELO – Editora UNESP. https://bit.ly/2My1wbm
2005	Fundación Universitaria Católica del Norte (Comp.)	Educación virtual. Reflexiones y experiencias	Fundación Universitaria Católica del Norte (Comp.) (2005) Educación virtual: reflexiones y experiencias. FUCN. https://bit.ly/2AlzTKb
2005	Rojas, G.	Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación.	Rojas, G. (2005) Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación. Fondo de Cultura Económica.

2005	Centro Interuniversitario de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria.	Centro Interuniversitario de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005) La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Colección Estudios e Informes N° 12. https://bit.ly/2XGrVtU
2004	Soto, D., Lucena, M., Rincón, C.	Estudios sobre la Universidad Latinoamericana de la Colonia al siglo XXI. Reformas Universitarias	Soto, D., Lucena, M., Rincón, C. (2004) Estudios sobre la Universidad Latinoamericana de la Colonia al siglo XXI. Reformas Universitarias. Tomo I. Ediciones DOCE CALLES, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Dirección de Investigaciones, Universidad Alcalá de Henares – España-, Universidad Libre de Berlín –Alemania-. Búhos Editores.
1998	Tünnermann, C.	La educación superior en el umbral del S. XXI	Tünnermann, C. (1998) La educación superior en el umbral del S. XXI. IESALC-UNESCO. https://bit.ly/2BLaujQ
1991	Tünnermann, C.	Historia de la Universidad en América Latina	Tünnermann, C. (1991) Historia de la Universidad en América Latina. EDUCA
1986	Levy, C.	Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance	Levy, C. (1986) Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance. University of Chicago Press
1983	Tünnermann, C.	Estudios sobre la Teoría de Universidad	Tünnermann, C. (1983). Estudios sobre la teoría de la universidad. Editorial Universitaria Centroamericana.
1981	Tünnermann, C.	Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana	Tünnermann, C. (1981) Ensayo sobre la Universidad Latinoamericana. Carlos Tünnerman. San José, EDUCA.

Uno de los referentes latinoamericanos de la reflexión sobre la educación superior, es el uruguayo especialista en políticas educativas, Claudio Rama. Algunas de las publicaciones hacen referencia específicamente a los postgrados, como la de 2007 denominada Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento. También ha publicado obras y artículos relacionados con la educación a distancia y la educación virtual, concibiéndolas desde una mirada inclusiva y democrática (Rama & Toro, 2018; Rama & Morocho, 2019; Rama & Bonilla, 2017; Rama, 2017), entre estos, uno sobre la educación a distancia en Costa Rica (2017) sobre la incorporación de las TIC, sus desafíos en la educación superior universitaria. Es coordinador de varios informes de Virtual Educa, una organización global que publica informes sobre innovación educativa en América Latina y el Caribe. En este texto, hace más de una década, además de abordar diversas temáticas relacionadas con el desarrollo de los postgrados, sus propósitos, se dedica un capítulo a los postgrados virtuales, con el enfoque de relación

“entre los escenarios globales y locales” (p. 148). Además, señala sus retos en la relación a la oferta y demanda, así como las oportunidades de la internacionalización desde las modalidades virtuales de los postgrados y las posibilidades de desarrollo de la modalidad en el nivel de postgrados.

Otras obras identificadas es el artículo de Jiménez (2017) en la Revista de la Educación Superior denominado La historia de la universidad en América Latina. Desde este enfoque histórico, también se identificó el texto de Soto et al. (2004) Estudios sobre la Universidad Latinoamericana de la Colonia al siglo XXI. Reformas Universitarias. Desde la editorial de Fondo de Cultura Económica, se revisó el texto de Rojas (2005) Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación. Estos textos proporcionan una mirada histórica y de los trayectos que se vislumbran para la educación superior, donde los cambios y la innovación deben mantenerse presentes constantemente.

Como muestra de las publicaciones realizadas en Centroamérica sobre educación superior en los últimos 10 años, se han identificado algunos y se presentan cronológicamente. Aunque las publicaciones son limitadas, con respecto a las realizadas en otras regiones del continente americano, las que se muestran en la siguiente tabla, no son las únicas publicaciones, ni es una muestra representativa. Interesa señalar algunas de las áreas en las que se han realizado estudios tantos artículos de revistas, libros y tesis de grado y postgrados. Es evidente a nivel de publicaciones, poca producción en revistas académicas de alto impacto.

Además, se visibilizó en esta revisión de estudios sobre la situación de la educación superior en la región centroamericana, el aporte de organismos como el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), interesados en temáticas como los marcos de cualificaciones de la educación superior en las universidades públicas. Además de los estudios sobre la historia de la educación superior en Centroamérica, que se señalaron anteriormente, entre las temáticas abordadas en estas publicaciones identificadas están las relacionadas a la evaluación y aseguramiento de calidad de la educación superior (Jain, 2011; Henríquez Fernández & Hernández-González 2013); así como la situación de los postgrados (Medina-López, 2015 ; Ramos, 2008), y más recientemente

sobre la educación superior, TIC y virtualidad (Rodríguez-Castilla, et al., 2018; Johnson, 2018; Rama y Bonilla, 2017; Rafael, 2016; Salgado, 2015; Fernández & Solano, 2009).

Tabla 5. Publicaciones sobre la Educación Superior en Centroamérica			
Año	Autor	Título	Referencias bibliográficas
2018	Rodríguez Castilla, L., Serra-Toledo, R. & Rivero-Domínguez, K.	Experiencias internacionales en el desarrollo de habilidades informacionales en la formación doctoral	Rodríguez Castilla, L., Serra-Toledo, R. & Rivero-Domínguez, K. (2018) Experiencias internacionales en el desarrollo de habilidades informacionales en la formación doctoral. e-Ciencias de la Información 8, (2), 3-22. https://doi.org/10.15517/eci.v8i2.30522
2018	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)	Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado	Consejo Superior Universitario Centroamericano (2018) Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Editorial Serviprensa. https://bit.ly/3dERlxy
2018	Johnson, J.	El desarrollo de un programa de postgrado en modalidad b-learning para docentes universitarios de El Salvador	Johnson, J. (2018). El desarrollo de un programa de postgrado en modalidad b-learning para docentes universitarios de El Salvador. Revista de La Universidad Del Valle de Guatemala, 36, 73–80.
2017	Rama, C. & Bonilla, N.	La educación a distancia y virtual en Costa Rica. El desafío de incorporar tecnologías en la enseñanza universitaria.	Rama, C. & Bonilla, N. (2017) La educación a distancia y virtual en Costa Rica. El desafío de incorporar tecnologías en la enseñanza universitaria. EUTN.
2016	Rafael, O.	Situación de la educación virtual en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala	Rafael, O. (2016) Situación de la educación virtual en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. [Tesis de Maestría en Investigación, USAC, Guatemala].
2015	Medina-López, E.	La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras	Medina-López, E. (2015) La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. Paradigma. Revista de Investigación Educativa. 21 (35) https://bit.ly/30hq1Sf
2015	Salgado, E.	Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica	Salgado, E. (2015) Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED. 18 (1). 191-211, https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13807

2013	Henríquez Fernández, L. M., & Hernández de González, A. G.	La evaluación de las IES que ejecuta el Ministerio de Educación de El Salvador y su relación con la calidad educativa del nivel superior	Henríquez Fernández, L. M., & Hernández de González, A. G. (2013). La evaluación de las IES que ejecuta el Ministerio de Educación de El Salvador y su relación con la calidad educativa del nivel superior. [Tesis de Maestría en Política y Evaluación Educativa, UCA, El Salvador].
2011	Jain, A.	Calidad y acreditación en la educación superior en Centroamérica.	Jain, A. (2011). Calidad y acreditación en la educación superior en Centroamérica. ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública 60-61. 29-57. https://bit.ly/2MF4wTp
2008	Ramos, C.	Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica	Ramos, C. (2008) Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica. Flacso.
2009	Fernández, M., & Solano, A.	Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje	Fernández, M., & Solano, A. (2009) Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(2),1-21. https://bit.ly/2MJUFes

Sobre la historia de la educación superior en Centroamérica, se identificaron varios textos (González, 2015; Tobar-Piril, 2011; Torres-Rivas, 1993; Pinto-Soria, 1993; Pérez-Brignoli, 1993; Tünnermann, 2008; Ramos, 2008; Picardo, s/f, la mayoría desarrollados con una mirada en la región centroamericana, pero abordando algunos de los hitos de la educación superior de algunos de los países de Centroamérica, como la fundación de la primera universidad en Centroamérica, “la más criolla y americana de las universidades coloniales” (Tünnermann, 1991, p. 10), la Universidad de San Carlos en Guatemala, en el siglo XVII (antes, en el Siglo, XVI, 1538, se fundó la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana). Sobre la historia de la primera universidad guatemalteca se identificaron textos de Lanning (1955; 1976), Rodríguez Cabal (1976) y Mata Gavidí (1954).

En el desarrollo de la historia de las universidades en Centroamérica, se abordan en varios textos la consecuente fundación de otras universidades públicas en Nicaragua y El Salvador; como la aparición de las primeras universidades privadas en el área, en el Siglo XX, durante un periodo cargado de conflictos sociales en la región, fruto de las estructuras injustas que afectaba a la mayoría de la población, principalmente en El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua. Se manifiestan las tensiones entre universidades públicas y privadas en estas revisiones históricas. Además, se evidencia en este

periodo el mayor cuestionamiento de la calidad de la educación superior y, como respuesta, la creación de varias agencias de aseguramiento de calidad de la educación superior en Centroamérica (Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados-ACAP; Consejo Centroamericano de Acreditación-CCA; la Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura e Ingeniería- ACAAI, etc.). En 1977, se funda la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. El Siglo XXI se caracteriza por el aumento de instituciones de educación superior, de carreras a nivel de grado y postgrados (principalmente maestrías). En la siguiente tabla, se muestran las investigaciones identificadas:

Tabla 6. Publicaciones sobre la historia de la educación superior en Centroamérica			
Año	Autor	Título	Referencias bibliográficas
2015	González, C.	La Historia de la Educación de Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos.	González, C. (2015) La Historia de la Educación de Guatemala, su significado y desafíos. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 231-243. https://bit.ly/2MzrwDn
2011	Tobar-Piril, L.	Educación Superior en Guatemala en la primera década del S. XXI	Tobar-Piril, L. (2011) Educación Superior en Guatemala en la primera década del S. XXI. Innovación Educativa, 11, (57), octubre-diciembre, 2011. 69-80. Instituto Politécnico Nacional de México.
2008	Tünnermann, C.	Educación Superior en Nicaragua	Tünnermann, C. (2008) Educación Superior en Nicaragua. Avaliação, Campinas, 2 (13), n. 2, 337-367. https://bit.ly/3gZT6al
2008	Ramos, C.	Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica	Ramos, C. (2008) Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica. Flacso.
1993	Torres-Rivas, E. (Ed.)	Historia General de Centroamérica. Historia inmediata 1979-1991	Torres-Rivas, E. (Ed.) (1993). Historia General de Centroamérica. Historia inmediata 1979-1991. Flacso- Sociedad Estatal Quinto Centenario.
1993	Pérez-Brignoli, H. (Ed.)	Historia General de Centroamérica. De la ilustración al liberalismo 1750-1870.	Pérez-Brignoli, H. (Ed.) (1993) Historia General de Centroamérica. De la ilustración al liberalismo 1750-1870. Flacso- Sociedad Estatal Quinto Centenario.
1993	Pinto-Soria, J. (Ed.)	Historia General de Centroamérica. El Régimen Colonial 1524-1750	Pinto-Soria, J. (Ed.) (1993) Historia General de Centroamérica. El Régimen Colonial 1524-1750. Flacso- Sociedad Estatal Quinto Centenario.
s/f	Picardo-Joao, O.	Historia y reforma de la Educación Superior en El Salvador	Picardo-Joao, O. (s/f) Historia y reforma de la Educación Superior en El Salvador. Ministerio de Educación. https://bit.ly/2MDAlvW

s/f	Picardo-Joao, O.	Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador: opiniones circunstanciales 1997-2002.	Picardo-Joao, O. (s/f). Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador: opiniones circunstanciales 1997-2002. Universidad Francisco Gavidia.
1976	Lanning, J.	La Ilustración en la Universidad de San Carlos	Lanning, J. (1976) La Ilustración en la Universidad de San Carlos. Editorial Universitaria.
1976	Rodríguez- Cabal, J.	La Universidad de Guatemala: su origen, fundación y organización.	Rodríguez- Cabal, J. (1976) La Universidad de Guatemala: su origen, fundación y organización. Editorial Universitaria.
1954	Mata-Gavidia, J.	Fundación de la Universidad en Guatemala: 1548-1688	Mata-Gavidia, J. (1954) Fundación de la Universidad en Guatemala: 1548-1688. Editorial Universitaria.
1955	Lanning, J.	The University in the Kingdom of Guatemala	Lanning, J. (1955) The University in the Kingdom of Guatemala. Cornell University Press.

Otro de los autores que se especializaron en la mirada histórica de la educación en Latinoamérica y Centroamérica es el nicaragüense Carlos Tünnermann, con una amplia producción académica en esta temática, principalmente a lo largo de las décadas de los 80 y 90. Entre sus textos se identifican: La Reforma Universitaria de Córdoba (1998); La educación superior en el umbral del S. XXI (1998); Historia de la Universidad en América Latina (1990); Estudios sobre la Teoría de Universidad (1983) y Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana (1981). Ha publicado diversos textos sobre la educación superior desde sus orígenes hasta la actualidad (Tünnermann, 2008, 1998, 1991, 1983 y 1981). Para esta revisión histórica de la educación superior se retoma el aporte de Tünnermann (1991), en su obra Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba. En esta obra, Tünnermann aborda el desarrollo de la Universidad, principalmente, en los periodos coloniales (donde se fundan las primeras universidades) hasta el republicano. Señala, como antecedente del poco desarrollo de la formación científica en el área, la implementación del modelo napoleónico, “(...) el esquema profesionalizante y centralista que Napoleón introdujo en Francia como parte de su política de consolidación imperial” (Tünnermann, 1991, p. 11).

Resulta relevante destacar este aspecto histórico, ya que el poco desarrollo académico y científico fruto del quehacer universitario, se infiere la adopción de ese modelo napoleónico, al respecto el autor añade: “A la adopción de dicho modelo se atribuye en parte, la ausencia, por largos años, de la investigación científica en el quehacer

universitario latinoamericano, casi exclusivamente consagrado a la formación de profesionales” (Tünnermann, 1991, p. 11). Aunque la obra *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*, aborda toda Latinoamérica, como apéndice, el autor ofrece un recorrido del “desarrollo histórico de la educación superior en Centroamérica, desde la época colonial a la década de los 70”. En este apartado, se mencionan algunos de los postulados universitarios heredados del Movimiento Estudiantil de la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918), acontecimiento que, según el autor, estableció posteriormente un perfil particular de la educación universitaria latinoamericana. Tünnermann considera a este movimiento “(..) el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana” (p. 191). Entre los postulados que se mantienen actualmente menciona: la autonomía universitaria, la participación estudiantil y la extensión universitaria. En América Latina la defensa de estos postulados, principalmente el de la autonomía universitaria en varios países no fue (es) tarea sencilla, principalmente, cuando sus posicionamientos no corresponden a los gobiernos de turno. En la siguiente tabla, se resumen algunos de sus aportes en este apartado apéndice dedicado a Centroamérica:

Tabla 7. Resumen de Desarrollo histórico de la educación superior en Centroamérica, desde la época colonial a la década de los 70. Tünnermann, 1991	
Período/ Fecha	Acontecimiento
1620	Colegio Santo Tomás Aquino. Precursor de Universidad San Carlos de Guatemala.
1676	Fundación de la Universidad San Carlos de Guatemala Cuarta universidad fundada por los españoles en América Cátedras que ofrecía: Teología Escolásticas, Teología Moral, Cánones, Leyes, Medicina y dos cátedras de Lenguas Indígenas. Filosofía e Instituta Requisito de admisión: suficiencia en Gramática y Retórica Inspirada en el patrón de la Universidad española medieval (modelo de Salamanca).
1670	Fundación del Seminario Conciliar de San Ramón o Colegio Tridentino Dicho Seminario. Precursor de la Universidad de León.
1812	Creación de la Universidad de León (última institución creada en el periodo colonial). Inspirada en el patrón de la Universidad española medieval (modelo de Salamanca).
1814	Creación de Casa de Enseñanza de Santo Tomás de Aquino en Costa Rica. Primer centro público de estudios de nivel secundario.
1841	Creación de Universidad de El Salvador
1847	Fundación de la Universidad Nacional de Honduras
1877	Universidad de Occidente de Honduras (“efímera existencia”)
1888	Abolición de Universidad Santo Tomás de Costa Rica
1907	Instituto Nacional de Panamá. Precursor de la Universidad de Panamá.
1935	Universidad de Panamá
1940	Fundación de la Universidad de Costa Rica

1947	La antigua Universidad de León se transforma en Universidad Nacional
1948	Primer Congreso Universitario Centroamericano. Aprobación del documento Fines y Principios de la Universidad Contemporánea y en especial de las Universidades Centroamericanas (influencia del ideario de Córdoba). Incluye: "autonomía universitaria; participación estudiantil en el gobierno de la universidad; fortalecimiento de la función social; extensión universitaria; difusión cultural, docencia activa; y superación del esquema profesionalizante de la Universidad".
1961	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) "introduce en el Plan para la integración de la educación superior centroamericana una recomendación a las universidades públicas para una reestructuración académica y la introducción de la educación general en su enseñanza universitaria"
1968	Segundo Congreso Universitario Centroamericano, San Salvador, El Salvador

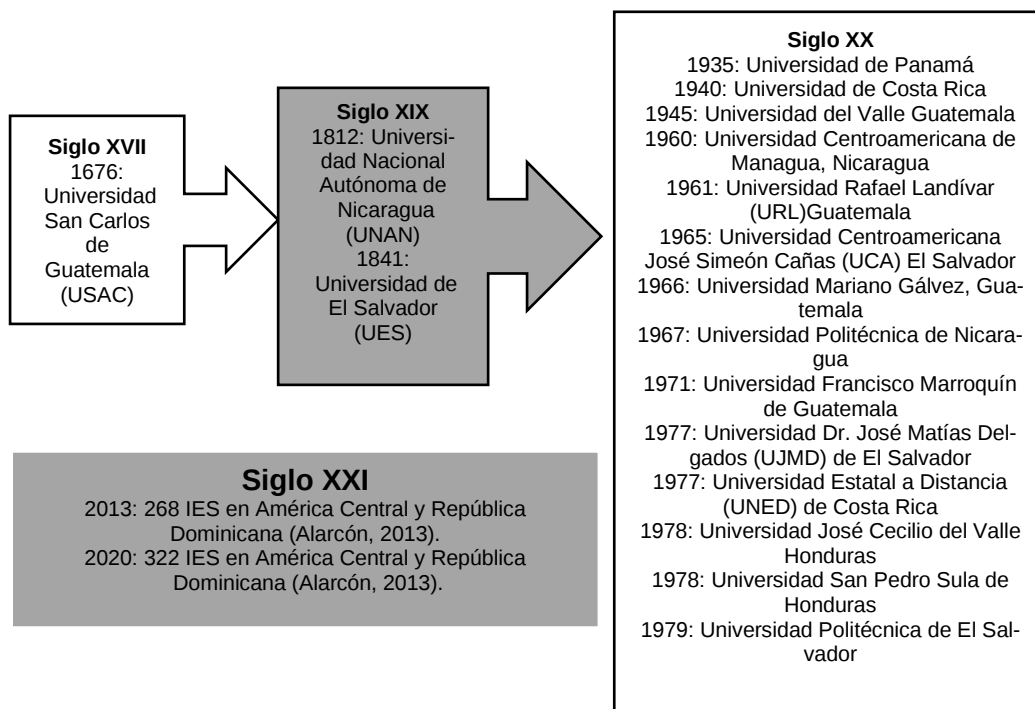
Fuente: Información tomada de Tünnermann, C. (1991) Historia de la Universidad en América Latina. pp. 180-201. EDUCA. <https://bit.ly/30larFd>

A partir de los sesenta se fundaron universidades privadas en Centroamérica, como alternativas a las universidades públicas de la región. Para Tünnermann (1991) la fundación de universidades privadas en Centroamérica se justifica con varias razones relacionadas con la ampliación de oferta en educación superior; el deseo de sectores confesionales de atender esta demanda de educación, principalmente, en clases sociales más privilegiadas; la desconfianza de estos sectores en la educación de las universidades públicas, por la "politización de sus cuadros estudiantiles y la agudización de su conciencia crítica".

Como otras razones del aumento de instituciones de educación superior privadas en Centroamérica, Tünnermann (1991) identifica: aumento de la demanda de personal técnicamente cualificado, debido a las transformaciones desarrollistas de la sociedad en ese periodo. En un par de décadas, la región centroamericana se caracterizó por una proliferación de universidades privadas y una preocupación por la calidad académica de las mismas (Ver Figura 4.). En el periodo de 1979-1991, Torres-Rivas (1993) sostiene:

En relación a la educación superior, debe mencionarse el profundo deterioro de las universidades estatales en Guatemala y Nicaragua, y más aún en El Salvador y el correspondiente impulso a la privatización de la educación Superior. Hasta la segunda mitad de la década de los setenta, las únicas universidades privadas eran las católicas: la Universidad del Valle, Mariano Gálvez, Rafael Landívar y Francisco Marroquín, en Guatemala; la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) en El Salvador; la Universidad Centroamericana (UCA), en Nicaragua (p. 200).

En medio de conflictos sociales en algunos países como es el caso de El Salvador, se crean en esa época, varias de las universidades privadas, como alternativas de formación superior de la universidad pública. En la siguiente figura, se presenta una línea del tiempo sobre el nacimiento de las universidades en Centroamérica.

Figura 4. Línea de tiempo de nacimiento de universidades en Centroamérica

1.1.1.3. Maestrías y doctorados en Centroamérica

En algunos países centroamericanos pueden considerarse como postgrados las maestrías, los doctorados y las especializaciones. Incluso, algunos países denominan postgrados a formaciones continuas a nivel de diplomados, posteriores a la obtención de grado. Sin embargo, esta investigación doctoral se centra en la concepción de postgrados como maestrías (profesionalizantes y académicas) y doctorados. No se abordan ni especializaciones, ni diplomados. Las maestrías y los doctorados se abordan en esta investigación como las definen textualmente la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP) y Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES). Estos conceptos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 8. Conceptos de maestrías y doctorados de ACAP (2011) y SINAES (2012)

Organismo	Programa	Concepto
ACAP	Maestría	Es la formación amplia y profunda en un campo del saber académico, profesional o artístico, proporcionando conocimientos

		avanzados, de carácter interdisciplinario. En la región centroamericana se ofrece maestría profesional y académica por lo que se presentan algunas de las diferencias entre estas. (ACAP, 2015, p. 17)
	Maestría académica	Tiene como meta el fortalecimiento de la investigación, enfatizan una formación sólida en los paradigmas del campo de estudio y en los aspectos teóricos y metodológicos indispensables para generar conocimientos. (ACAP, 2015, p. 17)
	Maestría profesionalizante	Tiene como fin desarrollar una alta capacidad para la innovación del ejercicio profesional, se caracterizan por proporcionar una formación de alto nivel en el conocimiento avanzado y desarrollar la capacidad para revisar críticamente los avances de un campo disciplinario con el fin de transferirlos al contexto de la práctica. (ACAP, 2015, p. 17)
	Doctorado	Doctorado es el nivel de formación y desarrollo académico para la creación de conocimiento original, fundamentado en una investigación que genere aportes significativos para el acervo de conocimientos en un área específica. El grado de doctor exige y desplaza las fronteras de los campos científico, tecnológico, humanístico o artístico. (ACAP, 2015, p. 17)
SINAES	Maestría profesionalizante	(...) procuran profundizar en un área del conocimiento y permiten el desarrollo de competencias; siendo su enfoque la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de graduación está dirigido entre otras posibilidades al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular. (SINAES, 2012, p. 22)
	Maestría académica	(...) tienen como fin el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado. (SINAES, 2012, p. 22)
	Doctorado	El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual garantiza la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Por consiguiente, se espera que las tesis doctorales aporten y contribuyan de manera original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. (SINAES, 2012, p. 22-23)

Nota: Tabla de elaboración propia con las conceptualizaciones de ACAP (2011) Manual de acreditación ACAP y SINAES (2012) Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012).

Con respecto a la oferta de maestrías y doctorados en la región centroamericana, Alarcón (2013) reportó ante el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) 268 Instituciones de Educación Superior en América Central y República Dominicana, en

2012. Estas IES ofrecen de 1, 673 carreras de postgrados: 1,568 (94%) maestrías y 105 (6%) doctorados. De esta oferta, 722 (43%) maestrías la ofrecieron las universidades públicas y 846 (50%) universidades privadas; 43 doctorados (3%), universidades públicas y 62 (4%) doctorados los ofrecieron las universidades privadas. Siete años después, Alarcón, et al. (2020) reportó al reportó ante el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), la existencia de 322 instituciones de IES en Centroamérica y el Caribe (Ver anexo 4.). De estas, 45 públicas y 277 privadas. Es decir, de las seis universidades privadas que se identificaban a mediados de los setenta (Torres-Rivas, 1993), cuarenta años después, han incrementado a 277. Estas ofrecen, según Alarcón, et al. alrededor de 9,000 carreras de educación superior. De estas, 2,320 (25%), son maestrías y 219 (2%) doctorados.

En cuanto a la modalidad de oferta de los postgrados en Centroamérica, aún la mayoría son diseñadas originalmente en la modalidad presencial (90%), seguida de semi-presenciales o *blended* (8%) y los postgrados virtuales (2%). Este bajo porcentaje de oferta en postgrados virtuales puede explicarse por la percepción a priori de la menor calidad académica con respecto a los postgrados presenciales:

Tabla 9. Oferta académica de postgrados en Centroamérica 2019 Por titulación y país								
Titulación/país	Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica	Panamá	Belice	Total
Maestría	449	121	119	299	516	471	19	1994
Doctorado	45	23	9	57	40	30	0	204
Total	494	144	128	356	556	501	19	2,198

Fuente: Adecuación de tabla de Alarcón, et al (2020) retomando solo los datos de maestrías y doctorados y eliminando los datos de República Dominicana

En los últimos años se ha percibido un aumento considerable en la oferta de postgrados centroamericanos, principalmente a nivel de maestrías. En el Informe Nacional Guatemala. Educación Superior en Iberoamérica 2016, Duriéz González y Obregón reportaron que la oferta de postgrados en Guatemala consistía en 19 doctorados y 205 maestrías, ofrecidas por 15 universidades, una pública y 14 privadas. En cuatro años, en 2020, la oferta aumentó considerablemente a 449 maestrías y 45 doctorados (Alarcón, et al., 2020). En El Salvador, en 2020, 40 instituciones de educación superior (solo una universidad pública) ofertaron 176 maestrías y 11 doctorados (sin incluir especializaciones médicas). La oferta de postgrados en El Salvador en 2020 correspondió al 20% del

total de las carreras universitarias. En la región centroamericana, los países con una mayor oferta de postgrados son Costa Rica, Panamá y Guatemala.

Como se señaló anteriormente, a pesar del aumento de la oferta de postgrados en la región centroamericana, aún la mayoría se ofrecen en modalidad presencial (90%), seguida de las modalidades semipresenciales o *blended* (8%). Los postgrados virtuales apenas alcanzan un 2% del total de la oferta. La percepción a priori de la menor calidad académica de los postgrados virtuales, con respecto a los postgrados presenciales, podría considerarse una de las razones para explicar este bajo porcentaje. Al respecto, hace 13 años, desde una mirada latinoamericana, señalaba Rama (2007):

La región aún carece de normas y criterios plenamente aceptados que promuevan tanto la oferta como el reconocimiento de las certificaciones y competencias adquiridas correspondientes a estudios de postgrado virtuales, lo cual no sólo afecta la imagen social de las instituciones que las ofertan y de la propia modalidad, sino que además inciden en la propensión a estudiar bajo este paradigma pedagógico. (p. 152).

Además, cabe señalar, que los postgrados centroamericanos están más enfocados en la especialización de profesionales que en la formación y producción científica (Alarcón, 2013). Esto puede explicar el bajo número de programas de doctorado en la región centroamericana y la poca producción científica y académica de la región, casi invisibilizada en las revistas de alto impacto.

De los programas de postgrados en modalidad virtual que se destacan en la región centroamericana, podrían identificarse los siguientes:

- ✓ Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica
- ✓ Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo. Programa cotitulado por las universidades Confiadas a la Compañía de Jesús de Centroamérica: Universidad Rafael Landívar (URL) de Guatemala, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador; y Universidad Centroamericana de Managua (UCA), Nicaragua.
- ✓ Maestría en Dirección Industrial (URL de Guatemala). Programa de postgrado virtual del área de ingeniería. Universidad guatemalteca Confiada a la Compañía de Jesús.

1.1.1.4. Sistemas de educación superior actuales en Centroamérica

En esta parte, se presentan cómo son actualmente los sistemas de educación superior en Centroamérica. Aunque es una región relativamente pequeña, geográficamente, las regulaciones de la educación superior son variadas en los países de esta región. Esta diversidad es evidente en sus marcos normativos y estructuras. De igual forma, varían los procesos de aprobación de universidades y carreras de grado y postgrados. En algunos países, se requieren aprobaciones de las instancias gubernamentales, como en el caso de El Salvador, con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Mineducyt); y en otros países, son aprobadas por otras instancias, como es el caso de Costa Rica, que el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), aprueba las universidades privadas y sus respectivas carreras. El panorama de instituciones de educación superior públicas y privadas es variado en los distintos países de Centroamérica: El Salvador, Guatemala, Costa Rica, Panamá y Nicaragua.

Tabla 10. Instancias regulatorias de la educación superior en Centroamérica	
País	Instancia
El Salvador	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Ley de Educación Superior Reglamento General de la Ley de Educación Superior Reglamento Especial de Incorporaciones
Guatemala	Constitución Política de la República de Guatemala (1985) Universidad San Carlos Ley orgánica, estatutos y reglamentos de la Universidad San Carlos Ley de Universidades Privadas (CEPS)
Costa Rica	Consejo Nacional de Rectores: Universidades Estatales Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)
Nicaragua	Consejo Nacional de Universidades/ Ley 89 1990
Honduras	Constitución de la República: Universidad Nacional de Honduras (UNAH)
Panamá	Ministerio de Educación: Presidencia-Universidad de Panamá

1.1.1.4.1. El Salvador

El marco legal que rige la educación superior en El Salvador, tanto para las instituciones públicas como privadas, lo conforma principalmente la Ley de Educación Superior (2004), abreviada como LES, y el Reglamento General de la Ley de Educación Superior

(2009). En el marco de la educación no presencial, se cuenta con un Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior (2012).

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (Mineducyt) es la instancia gubernamental rectora de la educación en todos los niveles. Para la educación a nivel superior, el Mineducyt cuenta con la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES), como instancia responsable de ejecutar los mandatos de la Ley de Educación Superior. En El Salvador, la educación superior contempla tanto la educación universitaria, como tecnológica y la ofrecen tres clases de IES: universidades (24), institutos tecnológicos (6) e institutos especializados de nivel superior (10). Con respecto a las universidades, El Salvador solo cuenta con una universidad pública, la Universidad de El Salvador; y 23 privadas. El Art. 28 de la LES establece como naturaleza jurídica de las universidades privadas considerarse como corporaciones de utilidad pública, sin fines de lucro.

Las titulaciones emitidas por las instituciones de educación superior en El Salvador son registradas en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Mineducyt). Para el reconocimiento de una titulación extranjera, debe realizarse un proceso de incorporación de títulos, ya sea vía homologación o convalidación. Este procedimiento está establecido en un reglamento específico: Reglamento Especial de Incorporaciones (1998).

Según los datos oficiales actualizados por el Mineducyt, en 2018, se inscribieron 190,519 estudiantes en educación superior; de estos, 176, 268 inscritos en universidades; 12,813, en institutos especializados; y 1,438 en institutos tecnológicos (Mineducyt, 2019). En la siguiente tabla, se muestra la oferta de carreras de educación superior en 2020:

Tabla 11. Datos de la oferta de carreras de educación superior salvadoreñas 2020		
Descripción	Total	Porcentaje
Carreras de educación superior ofrecidas en 2020 por 40 IES	947	100%
Distribución por grado académico		
Carreras técnicas y profesorados	251	26%
Carreras de licenciatura, arquitectura e ingeniería, y formación médica universitaria	485	51%
Carreras de especialización médica y odontológica	24	3%
Carreras de Postgrados	187	20%
Carreras de maestrías (176- 19%)		
Carreras de doctorado (11-1%)		
Total	947	100%

Distribución por modalidad		
Carreras presenciales	800	85%
Carreras semipresenciales	107	11%
Carreras no presenciales y virtuales	40	4%
Total	947	100%

Fuente: Tabla elaboración propia con datos 2020 proporcionados por Dirección Nacional de Educación Superior de El Salvador

Las carreras con modalidades semipresenciales y virtuales son, en su mayoría, maestrías y doctorados. Como parte de sus líneas estratégicas, algunas IES implementan acciones para la incorporación de Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) en asignaturas presenciales, no obstante, estas experiencias no son generalizadas en todas las asignaturas de la carrera, ni en todas las IES; por tanto, la implementación de la virtualidad para el desarrollo de las carreras presenciales, durante la pandemia del Covid-19, no siempre, contó con experiencias previas para garantizar algún nivel de alfabetización mediática por parte de cuerpo docente y estudiantado.

Según la LES, la docencia es una de las tres funciones de la educación superior, junto con la investigación y la proyección social. Con respecto a la docencia, la LES establece textualmente en su Art. 3: “La docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales” (p. 2). Según la LES, una persona para desempeñarse como docente en educación superior debe cumplir con dos características principalmente: 1) poseer el grado académico de la carrera que imparte y 2) poseer el conocimiento específico del área y de la asignatura impartida. No se señala como requisito una formación pedagógica previa a nivel de educación superior. Cada IES es responsable de establecer los requisitos adicionales de contratación y de ofrecer las formaciones docentes que considere pertinentes. Sin obviar las responsabilidades de las IES para promover, ofrecer e impulsar la formación de su cuerpo docente, es relevante destacar que, actualmente, con una mayor oferta formativa disponible, tiene sentido la iniciativa, disposición y motivación de un docente de aprender a aprender y mantenerse en una actualización permanente y autónoma, sin esperar que toda formación actualizada sea ofrecida solo por las IES.

En el Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior (2012), en el Art. 22, se contempla que los docentes de carreras no presenciales deben

contar con conocimientos y experiencia en los aspectos: diseño de cursos, de recursos didácticos, desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje; uso de tecnologías para la educación y la información; asesoría; tutoría y evaluación del aprendizaje; y capacitación del docente en la gestión de calidad para acreditar programa. Cabe mencionar, que actualmente en El Salvador, no existen modelos de organismos de aseguramiento de la calidad de la educación estatales, para la autoevaluación o evaluación de calidad de carreras no presenciales.

1.1.1.4.2. Guatemala

La educación superior en este país es regida, según la Constitución Política de la República de Guatemala, por la Universidad San Carlos. En la Sección quinta de la Constitución, dedicada a las Universidades se lee en el Art. 82:

Autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma con personalidad jurídica. En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales.

Se rige por su Ley Orgánica y por los estatutos y reglamentos que ella emita, debiendo observarse en la conformación de los órganos de dirección, el principio de representación de sus catedráticos titulares, sus graduados y sus estudiantes. (Art. 82)

A diferencia de otros países centroamericanos- como El Salvador que cuenta con una Dirección Nacional de Educación Superior- en Guatemala el Ministerio de Educación no rige la educación superior. Esta función, como señaló antes, es concentrada en la Universidad San Carlos. Con respecto a las universidades privadas, desde la Constitución Política de la República de Guatemala, se determina su independencia, sus funciones y libertad, posterior a la autorización, para la creación de su estructura organizativa, sus actividades académicas, así como la oferta de sus carreras de grado y postgrado.

Artículo 85.- Universidades privadas. A las universidades privadas, que son instituciones independientes, les corresponde organizar y desarrollar la educación superior privada de la Nación con el fin de contribuir a la formación profesional, a la investigación científica, a la difusión de la cultura y al estudio y solución de los problemas nacionales. Desde que sea autorizado el funcionamiento de una universidad privada, tendrá personalidad jurídica y libertad para crear sus facultades e institutos, desarrollar sus actividades académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio.

Según el Art. 86 de la Constitución Política de la República de Guatemala, la autorización de creación de nuevas universidades le corresponde al Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS). Esta instancia es regida por una Ley de Universidades Privadas. Por un mandato de la Constitución Política de la República de Guatemala la garantía de la calidad de la educación superior en las universidades privadas es una de las responsabilidades del CEPS, textualmente el mandato es el siguiente: “velar porque se mantenga el nivel académico en las universidades privadas sin menoscabo de su independencia y de autorizar la creación de nuevas universidades” (Art. 86, Constitución Política de la República de Guatemala).

En Guatemala, se reconocen solamente las titulaciones otorgadas por universidades autorizadas por el CEPS y las incorporaciones de titulaciones extranjeras las autoriza la Universidad San Carlos y se reconocen las titulaciones de educación superior centroamericanas. Así lo establece la Constitución Política de la República de Guatemala, como se lee textualmente a continuación:

Artículo 87.- Reconocimiento de grados, títulos, diplomas e incorporaciones. Sólo serán reconocidos en Guatemala, los grados, títulos y diplomas otorgados por las universidades legalmente autorizadas y organizadas para funcionar en el país, salvo lo dispuesto por tratados internacionales.

Sobre la facultad de la Universidad San Carlos también se señala en este mismo artículo 87 de la Constitución Política de la República de Guatemala:

La Universidad de San Carlos de Guatemala, es la única facultada para resolver la incorporación de profesionales egresados de universidades extranjeras y para fijar los requisitos previos que al efecto hayan de llenarse, así como para reconocer títulos y diplomas de carácter universitario amparados por tratados internacionales. Los títulos otorgados por universidades centroamericanas tendrán plena validez en Guatemala al lograrse la unificación básica de los planes de estudio.

Esta facultad de reconocimiento de títulos extranjeros de la Universidad San Carlos de Guatemala es otorgada en otros países a los ministerios de educación, así como la autorización de carreras de postgrados.

1.1.1.4.3. Costa Rica

Mora-Alfaro (2016) en el Informe Nacional Costa Rica. Educación Superior en Iberoamérica 2016 señala que el Sistema de Educación Superior (SES) de Costa Rica está

conformado por dos subsistemas: el universitario y el parauniversitario (no universitario). En el subsistema universitario, se incluyen las cinco universidades estatales (Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional); las 53 universidades privadas; y las Universidades Internacionales (INCAE, CATIE, Universidad para la Paz, EARTH e ICAP). El subsistema para universitario está conformado por dos instituciones estatales (Colegio Universitario de Cartago y el Colegio Universitario de Limón), así como de 27 instituciones privadas, centros de enseñanza comercial y administrativa (Mora- Alfaro, 2016). Las universidades públicas en Costa Rica son autónomas. La coordinación es responsabilidad del Consejo Nacional de Rectores y las universidades privadas son aprobadas por el Consejo Nacional de Educación Universitaria Privada (CONESUP).

1.1.1.4.4. Honduras

La educación superior en Honduras es regida por la Universidad Nacional de Honduras (UNAH), según la Ley de Educación Superior: “La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, como organismo autónomo y descentralizado del Estado, tiene a su cargo la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional” (Artículo 2, Universidad Autónoma de Honduras). Según Ramos (2008), los órganos que la dirigen son: Claustro Pleno Universitario, Consejo de Educación Superior, Consejo Técnico Consultivo y Dirección de Educación Superior. Las normativas de la educación superior, con base en las leyes vigentes de Honduras son las siguientes:

Constitución Política de Honduras; Ley de Educación Superior; Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Honduras, Estatuto del Docente Universitario; Estatuto de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; Reglamento General de la Ley de Educación Superior; Reglamento del Estatuto de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; Normas Académicas de la Educación Superior; y Reglamento de la Carrera Docente. (Ramos, 2008, p. 32).

Según Duriez et al. (2016) Honduras cuenta con 20 instituciones. De estas, seis pertenecen al sector público y 14 son privadas. Estas se detallan a continuación, con su año de creación:

Tabla 12. Universidades Honduras, Duriez et al. (2016)

Universidades públicas	Año
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	1847
Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" (UPNFM)	1989
Universidad Nacional de Agricultura	1994
Escuela Nacional de Ciencias Forestales (ESNACIFOR)	1994
Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH)	1996
Universidad de Defensa de Honduras (UDH)	2005
Universidades privadas	Año
Universidad José Cecilio del Valle (UJCV)	1978
Universidad de San Pedro Sula (USPS)	1978
Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)	1986
Seminario Mayor "Nuestra Señora de Suyapa" (SMNSS)	1986
Escuela Agrícola Panamericana (EAP)	1988
Universidad Tecnológica de Honduras (UTH)	1992
Universidad Católica "Nuestra Señora Reina de la Paz" (UNICAH)	1992
Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción (CEDAC)	1996
Universidad Cristiana Evangélica "Nuevo Milenio" (UCENM)	2001
Universidad Metropolitana de Honduras (UMH)	2002
Universidad Cristiana de Honduras (UCRISH)	2004
Universidad Jesús de Nazareth	2004
Universidad Politécnica de Honduras (UPH)	2005
Universidad Politécnica de Ingeniería (UPI)	2007

Fuente: Duriez et al. (2016) con datos de Dirección de Educación Superior

1.1.1.4.5. Nicaragua

La educación en Nicaragua se define como laica y se les reconoce, según Constitución Política de la República de Nicaragua, su autonomía. El Artículo 16 de la Constitución Política de la República de Nicaragua, expresa como propósitos de la educación:

La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad.

Según Ramos (2008), el órgano rector de la educación superior en Nicaragua es el Consejo Nacional de Universidad (CNU). Las normativas que rigen la educación superior nicaragüense son las siguientes: Constitución Política de República de Nicaragua, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior; y la Ley Creadora del Consejo Nacional de Universidades (Ramos, 2008).

En 2006, se contabilizaban en Nicaragua 53 instituciones de educación superior. Como en otros países centroamericanos, Tünnermann (2008), identifica a inicios de la década de los noventa un aumento considerable de universidades privadas. Señala textualmente:

A partir de los primeros años de la década de los 90, se inició en Nicaragua un proceso de proliferación de universidades privadas, que se aceleró en los últimos años al punto que actualmente funcionan en el país, además de las diez instituciones que integran el CNU, 43 universidades privadas, autorizadas por el CNU. (p. 344).

1.1.1.4.6. Panamá

Según Ramos (2008) la educación superior panameña es regida por los siguientes organismos: Dirección Nacional de coordinación del Tercer Nivel de Enseñanza del Ministerio de Educación; Consejo Nacional de Rectores (CONARE); y la Comisión de Fiscalización de las Universidades y Centros de Educación Superior. Cuenta además con un Ministerio de Educación. Con respecto a las normativas, entre estas se señalan las siguientes: la Constitución Política de Panamá y el Estatuto Universitario (Ramos, 2008, p. 32). La Constitución de la República de Panamá establece con respecto a las titulaciones y a las universidades privadas lo siguiente:

Art. 99. Sólo se reconocen los títulos académicos y profesionales expedidos por el Estado o autorizados por éste de acuerdo con la Ley. La Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca.

En cuanto a la cantidad de instituciones de educación superior en Panamá, De Escobar y de Santana (2016) señalan: “En total, las instituciones de educación superior que ingresaron al sistema, de 2010 a 2015, fueron treinta y uno (31) (6 universitarias y 25 no universitarias) lo que nos daría un promedio de cinco (5) instituciones por año” (p. 25).

1.1.1.5. Síntesis de apartado

En este apartado se ha presentado un contexto general de la región centroamericana y una breve historia del desarrollo de los postgrados, en las que se evidencia la

herencia del modelo napoleónico, como una de las posibles causas del poco desarrollo de los programas de doctorados y de la producción académica científica en la región.

La primera universidad de Centroamérica es la Universidad San Carlos de Guatemala fundada en 1676. En el S. XX se identifica la fundación de una mayor cantidad de universidades con carácter privado. Este aumento de universidades privadas conlleva a la preocupación sobre la garantía de la calidad de la educación superior, a establecer algunos mecanismos de aseguramiento de calidad, por lo que se evidencia a finales del S. XX y a principios del S. XXI, un aumento de la creación de algunas de las agencias de acreditación de la calidad de la educación superior en la región.

A pesar de constituirse en una región con un desarrollo territorial relativamente pequeño, en comparación de otras regiones del continente americano, los sistemas de educación superior por países son diversos.

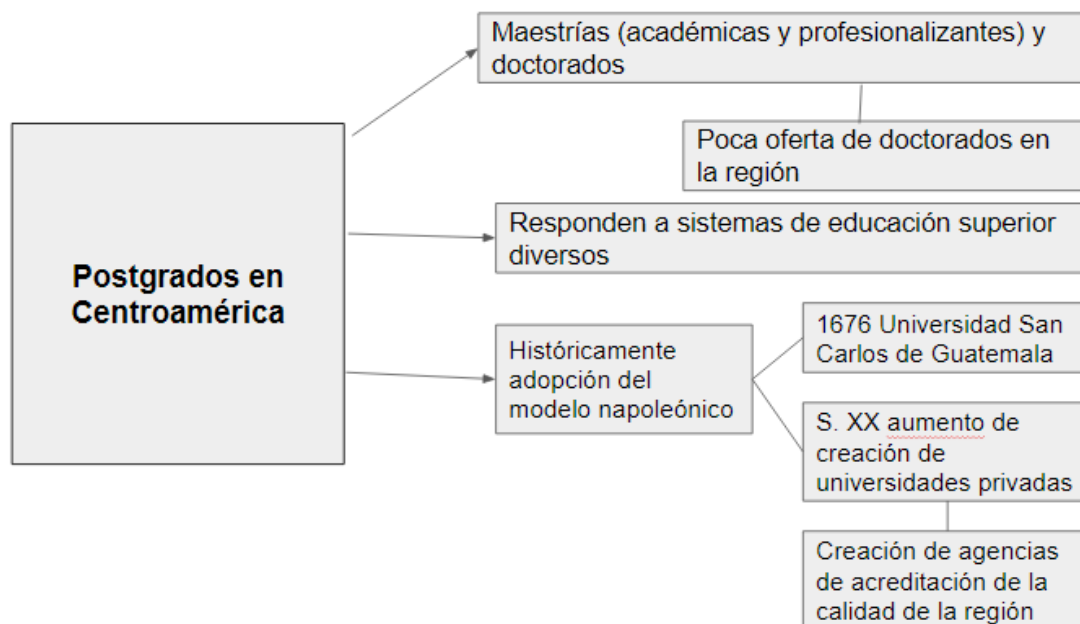
En algunos países se cuentan con más organismos de supervisión y garantía de calidad de la educación superior que otros, en los que, por ejemplo, las instancias gubernamentales como los ministerios de educación no les compete velar por las creaciones de instituciones de educación superior o de carreras con el cumplimiento de ciertos estándares. La educación superior es regulada en algunos países por universidades públicas o por organismos no gubernamentales.

Las conceptualizaciones de maestrías y doctorados que se aplican en la investigación, excluyendo las especialidades y las actividades de formación continua como los diplomados, retomando las definiciones de agencias centroamericanas como ACAP y SI-NAES.

Aunque se identificaron publicaciones sobre la historia de la educación en la región centroamericana, se evidencia poca o nula producción al respecto en revistas de alto impacto JCR y Scopus, por ejemplo.

1.1.1.6. Resumen gráfico

Figura 5. Postgrados en Centroamérica



1.1.2. Evaluación de calidad en postgrados centroamericanos

"(...) un aprendizaje válido es aquel que sucede dentro de un contexto productivo y no meramente reproductivo"
(Temporelli, 2018, p. 9).

En este apartado se parte de la interrogante ¿desde qué conceptualización de calidad de postgrados se desarrolla esta investigación? Para responder a esta pregunta, se revisaron distintas definiciones. Al referirse a un concepto poliédrico, debe decidirse y definirse con precisión desde qué concepción se aborda en la investigación. Se presentan las agencias de acreditación de la calidad de la educación superior en Centroamérica, la estructura de sus modelos y cómo se encuentra la situación de evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos. Además, los estudios identificados sobre calidad de la educación superior. Desde la revisión bibliográfica y documental realizada en esta etapa de fundamentación teórica, se define, además, que se

comprende por aseguramiento de calidad en educación superior y, específicamente, en postgrados.

1.1.2.1. Conceptos de calidad de postgrados

La conceptualización de la calidad es diversa, compleja y con enfoques distintos. Desde hace unas tres décadas se aumentan la discusión de lo que se considera calidad en educación superior y cómo lograrla (González y Espinoza, 2008; Maldonado, 2014). Sobre esta diversidad conceptual, Maldonado señala:

Si bien existe el mismo interés sobre la gestión de la calidad en la educación, las definiciones difieren entre sí. Para los académicos se refiere a los sabores; para los empleadores a competencias; para los estudiantes la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos responsables y competentes (...) (p. 144).

Después de una revisión teórica, González y Espinoza (2008) ya identificaban diferentes enfoques de la concepción de calidad. Desde los que denominaron tradicionales que consideraban la calidad “como excepción (...) que da por hecho que es algo especial” (p. 249); “como perfección o consistencia” (p. 250); “como aptitud para el logro de una misión o propósito” (p. 250); como “valor agregado” (p. 250); y como “como transformación” (p. 250). Para esta investigación, el enfoque que interesa abordar a la calidad es la que se relaciona con el cumplimiento de la misión o propósito. Ramírez (2014) sostiene “La educación de calidad logra que los educandos hagan consciente su realidad, de modo que puedan proyectarse en esta con suficiente razonamiento” (p. 69). Es decir, en esta línea, un postgrado es de calidad cuando cumple su misión o propósito, que no es solo individual, sino también de transformación social, formando además de especialistas e investigadores competentes, también responsables como ciudadanos. Desde el ámbito de los estudios de postgrados, se retoma el concepto de calidad de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP), que la define como:

(...) un concepto que involucra un enfoque multidimensional, intersubjetivo y reflexivo, que puede ser objetivado. El concepto implica la capacidad que tiene un programa de postgrado para la transformación permanente en el marco de los criterios de calidad señalados a continuación, con el fin de mejorar constantemente su quehacer, así como de asumir su pertinencia y responsabilidad social, como característica sine qua non de un modelo efectivo de postgrado (ACAP, 2015, p. 24).

El propósito principal de los postgrados no es meramente una titulación a un nivel superior, o solo la especialización para alcanzar intereses particulares. Los postgrados tienen un sentido social, así como lo describe el Manual de Acreditación Oficial de Programas de Postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES):

En este sentido, la formación de posgrado provee a la sociedad, del recurso humano requerido, para alimentar las necesidades de formación tanto para el sector productivo / tecnológico, como para el sistema científico. En este sentido, los posgrados, permiten la conformación de áreas de conocimiento, produciéndose mayores estímulos como consecuencia del valor que el posgrado agrega principalmente por su relación con la investigación. El posgrado facilita resolver el dilema casi permanente entre la enseñanza profesional y la formación científica que han tenido que enfrentar las universidades. (SINAES, 2012, p. 21).

Vale la pena destacar el enfoque del aporte al sistema científico que señala SINAES, donde se vincula directamente con la función investigativa, así como el reconocimiento de la tensión entre el desarrollo técnico profesional e investigativo científico que experimentan las universidades en la región centroamericana.

En la siguiente tabla, se comparten algunas definiciones textuales sobre calidad educativa que formula Ramírez (2014) en su texto *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*, donde aborda varios aspectos relevantes de la educación:

Tabla 13. Definiciones de calidad educativa de Ramírez (2014)
“La educación es de calidad cuando responde de manera efectiva a las necesidades desafíos de formación que cada momento histórico le generan” (p. 17)
“La educación de calidad logra que sus educandos se formen integralmente porque su enfoque pedagógico está fundamentado en teorías pertinentes y vigentes” (p. 48)
“La educación de calidad logra que los educandos hagan consiente su realidad de modo que puedan proyectarse en esta con suficiente razonamiento” (p. 69).
“La educación de calidad con pertinencia, logra que los educandos se sientan capacitados para discernir, con argumentos sólidos, acerca de lo que debe ser incorporado superado en la configuración de sus vidas como individuos o como colectivo, a tono con la realidad y las circunstancias de la época” (p. 71).
“La educación de calidad es capaz de generar sentido y compromiso en los educandos durante su proceso formativo, bajo la configuración de escenario de vida más favorables, tanto individuales como colectivos” (p. 75).
“La educación de calidad logra que el educando se forme en la institución educativa como agente o actor del desarrollo local o desde lo local, en perspectiva global” (p. 79).
“En la época de la globalización la educación de calidad logra que los educandos proyectan la intervención sobre realidad teniendo en cuenta la globalización desde una perspectiva proactiva y crítica” (p. 83)
“La educación de calidad con pertinencia logra que los educandos se sientan incluidos en su proceso formativo desde sus modos de ser provenientes de su cultura” (p. 95)
“La educación de calidad logra que la institución educativa los educandos cultivan el respeto por sí mismos y por los otros, de modo que se formen en ambientes de paz y para la convivencia digna en el marco de los derechos humanos” (p. 99).
“La educación de calidad logra que los educandos se relacionen eficiente y responsablemente con el uso de las nuevas TIC y se adapten rápidamente a sus cambios, no sólo en la perspectiva del rol como estudiantes sino en el mismo trasegar de la vida” (p. 108).

“La educación de calidad logra que el educando también se forme para vivir, del mejor modo posible, en el mundo de la vida cotidiana” (p. 111)
“La educación de calidad logra que sus educandos se formen como ciudadanos capaces de alimentar relaciones respetuosas y dignas entre sí y con los demás, en el marco de los derechos humanos y los deberes ciudadanos” (p. 116).
“La educación de calidad logra que el educando se reconozca en su multiplicidad de dimensiones y las enriquezca permanentemente en su proceso formativo para alcanzar una vida más humana” (p. 134).
“La educación de calidad con pertinencia mediante estrategias apropiadas hace posible que los educandos se ubiquen conscientemente en su espacio geopolítico y se proyecten propositivamente en este” (p. 142).
“La educación de calidad hace posible que los educandos manejen de manera asertiva su lenguaje, de modo que lo constituyan en medio eficaz para asegurar su interacción con los demás y sus metas productivas” (p. 151).
“La educación de calidad, mediante sus estrategias pedagógicas, logra que los educandos formen las competencias básicas, laborales y ciudadanas con las cuales se proyecten hacia desempeños pertinentes y eficientes en el mundo productivo y ciudadano” (p.173).
“La educación de calidad logra formar educandos con modos de pensar, sentir, desear, comunicar, actuar y producir ante realidades concretas de modo que puedan proyectarse en las circunstancias del siglo XXI con las herramientas mentales, actitudinales y metodológicas necesarias para responder adecuadamente a los desafíos de vida de la época” (p. 203).
“Educación de calidad con pertinencia logra que el educando, en tanto actúa como protagonista de la planificación de sus procesos de aprendizaje y formación, desarrolle un profundo sentido de responsabilidad y compromiso con su propio proceso educativo” (p. 235).
“La educación de calidad logra atenuar, a través de sus educandos, los problemas históricos de pobreza, violencia, inequidad, exclusión, falta de ética en la administración pública y atraso en muchos frentes productivos” (p. 207).

Fuente: Ramírez, A. (2014) Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global. Ecoe Ediciones

1.1.2.2. Agencias de acreditación de la calidad de la educación superior en Centroamérica

El interés por procesos de evaluación y acreditación de la calidad académica en Centroamérica es relativamente reciente. Esto puede evidenciarse con la creación de agencias y organismos de acreditación centroamericanos de datan principalmente de mediados de los noventa e inicios del S. XXI. Las agencias de acreditación de la calidad de la educación superior en Centroamérica, nacionales y regionales son las siguientes:

Tabla 14. Agencias de Acreditación de la calidad de la educación superior	
Agencia	Información adicional
Comisión Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CdA)- El Salvador	Constituida en 1995. Respaldo legal: Ley de Educación Superior de 1995 Sitio web: http://www.mined.gob.sv/cda/antecedentes.htm
Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) Costa Rica	Constituida en 1999. Respaldo legal: Ley 8256 emitida en el 2002 Sitio web: http://www.sinaes.ac.cr/ AGENCIA ACREDITADA POR EL CCA
Consejo Nacional de Evaluación y	Constituida en 2007. Respaldo legal: Ley 582, Ley General de Educación

Acreditación Educativo Nacional (CNEA)	
Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES) Honduras	Pendiente de conformación. Autorizado por el Acuerdo No. 2304-245 del Consejo de Educación Superior
Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	Constituida en 2006 Respaldo legal: Ley No.30 para la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria

Fuente: Consejo Centroamericano de Acreditación – CCA - <https://bit.ly/2AvqS7p>

A nivel regional las agencias de acreditación y asociaciones centroamericanas son las que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 15. Agencias de acreditación regionales en Centroamérica	
Nombres de agencias	
ACAP: Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados	
ACAAI: Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería	
ACESAR: Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales	
AUPRICA: Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica	
CCA: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior	
SICEVAES: Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior	

En el Manual de Acreditación de ACAP (2015) se destaca el rol del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) “en el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad académica en la región, desde su creación en los años sesenta” (p. 16). Esta instancia está conformada por universidades públicas de la región. El CSUCA cuenta entre sus sistemas de seguimiento de la calidad: el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) y el Sistema Regional Centroamericano y del Caribe de Investigación y Posgrado (SIRCIP).

En este último Sistema, participan las vicerrectorías académicas, de investigación y direcciones de los postgrados de algunas de las universidades públicas de la región. Más que dedicarse a la evaluación de la calidad de postgrados de las universidades miembros, es un organismo que pretende la colaboración, desarrollo y armonización de los programas de postgrados de las universidades públicas miembros.

1.1.2.3. Modelos de evaluación de calidad aplicados a postgrados en Centroamérica

De las agencias de acreditación centroamericanas, la única especializada en acreditación de postgrados es la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP). Hasta 2020, habían acreditado 23 programas de postgrados, entre maestrías y doctorados. En su Manual de acreditación (2015), ACAP sostiene que:

La evaluación de la calidad de los postgrados es un proceso mediante el cual se verifica el cumplimiento de los requerimientos de calidad de un programa educativo. Este reconocimiento se realiza con los procesos de evaluación establecidos por la entidad de acreditación. (p. 17).

La evaluación académica de postgrados es concebida, según su Manual de Acreditación (2015) en ACAP como:

(...) el proceso a través del cual, se recoge, se interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un programa educativo, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones dirigidas a mantener, proyectar, mejorar, revisar, ajustar, reformar o eliminar, elementos del programa o su totalidad (p. 17).

La estructura del modelo de ACAP está basado en los modelos de Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP) y el Modelo de Capacidad y Madurez (CMM). Desde este modelo, se reconocen tres niveles de madurez de los programas de postgrados: inicial, gestionado y optimizado (ACAP, 2015).

Se establecen estándares de cumplimiento en el modelo y porcentajes para la evaluación de su madurez. A grandes rasgos, el modelo de ACAP está conformado por ocho categorías, 20 componentes y 131 indicadores. Las categorías del modelo son: 1/ estudiantes; 2/ graduados; 3/ profesores; 4/procesos formativos; 5/investigación e innovación; 6/gestión académica y administrativa; 7/vinculación, proyección e incidencia social; 8/ internacionalización.

A continuación, se detallan las categorías con sus respectivos componentes en este modelo:

Tabla 16. Categorías y componentes del Modelo de Evaluación ACAP (2015)

Categoría 1: estudiantes
Selección, admisión, permanencia y titulación de los estudiantes
Orientación académica y la nivelación de los estudiantes
Gestión, asignación de incentivos y de becas a estudiantes

Políticas, normativas y procesos reguladores para el mejoramiento académico
Categoría 2: graduados
Procedimientos para estudio de seguimiento de graduados
Desarrollo Profesional de los Graduados
Categoría 3: Profesores
Perfil académico-profesional del profesorado del programa
Selección, contratación y evaluación del personal académico
Producción intelectual y su vinculación con el programa
Categoría 4: Procesos formativos
Plan de estudio
Estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje
Categoría 5: Investigación e innovación
Políticas, líneas estratégicas de investigación o innovación de alcance local, nacional, regional e internacional
Correspondencia entre líneas de investigación e innovación y avances de la ciencia y la tecnología
Categoría 6: Gestión académica y administrativa
Estructura organizativa y clima organizacional
Gestión de recursos humanos
Recursos financieros, físicos, materiales y tecnológicos
Categoría 7: Vinculación, proyección e Incidencia Social
Políticas y procesos de vinculación, proyección e incidencia social
Categoría 8: Internacionalización
Acciones de regulación para la internacionalización
Internacionalización a través de la colaboración y el intercambio
Participación en redes académicas locales, nacionales, regionales e internacionales.

Fuente: Guía de Autoevaluación de la ACAP (2015).

Este modelo de acreditación de ACAP no contempla indicadores específicos para la evaluación de postgrados en la modalidad virtual. En el caso se solicite la acreditación de una maestría o doctorado en esta modalidad, se aplica el mismo modelo.

De las agencias de acreditación de los países centroamericanos, es SINAES de Costa Rica que cuenta con un modelo específico de acreditación de carreras de grado en modalidad a distancia, denominado: Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia. Aunque adicionalmente también ha diseñado un modelo de acreditación de carreras de postgrados, este no es en específico para la modalidad virtual.

En el caso se solicite la acreditación de una maestría o doctorado en esta modalidad, se aplican los criterios (ya que no contemplan indicadores) específicos de la modalidad a distancia de las carreras de grado.

Tabla 17. Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia, SINAES (2011)

Inspirado en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto)

Modelo SINAES:

Dimensiones (4)

Componentes (21)

Criterios: 146 de evaluación

+ 12 (admisibilidad)

+ 10 sostenibilidad.

Total: 168

Estándares: 39

Evidencias: 378

1: Relación con el contexto

2: Recursos

3. Proceso educativo

4. Resultados

Componentes

1. Admisibilidad

2. Información y promoción

3. Proceso de admisión e ingreso

4. Correspondencia con el contexto

5. Plan de estudio

6. Personal académico

7. Personal administrativo

8. Infraestructura física, tecnológica y virtual

9. Centro de información y recursos

10. Equipos y materiales

11. Finanzas y presupuestos

12. Desarrollo docente

13. Metodología de enseñanza y aprendizaje

14. Gestión de la carrera

15. Investigación

16. Extensión

17. Vida estudiantil

18. Desempeño estudiantil

19. Graduados

20. Proyección de la carrera

21. Sostenibilidad

El modelo de acreditación de postgrados de SINAES se detalla en el Manual de acreditación oficial de programas de Postgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (2012).

Tabla 18. Manual de acreditación oficial de programas de Postgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012)

Dimensiones (4)
Componentes (18)
Criterios (76)
Evidencias (202)
1. Admisibilidad 2. Proceso de admisión e ingreso 3. Correspondencia con el contexto 4. Plan de estudios 5. Personal académico 6. Personal administrativo 7. Infraestructura 8. Centro de información y recursos 9. Equipos y materiales 10. Desarrollo docente 11. Metodología de enseñanza y aprendizaje 12. Gestión del programa 13. Investigación 14. Vida estudiantil 15. Desempeño estudiantil 16. Graduados 17. Proyección del programa 18. Sostenibilidad

Otro organismo centroamericano que cuenta con un modelo de acreditación a distancia, aunque no específico para postgrado, es el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) con su Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES). El documento donde se detalla se denomina Guía de Autoevaluación de programas en modalidad a distancia. Este documento se elaboró con el apoyo de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Su aplicación es para las universidades estatales.

Tabla 19. Guía de Autoevaluación de programas en modalidad a distancia CSUCA/SICEVAES (2019)

Factores (8)
Criterios (7)
Estándares (40)
Indicadores (129)
Referentes mínimos (148)
1. Admisibilidad 2. Proceso de admisión e ingreso 3. Correspondencia con el contexto 4. Plan de estudios 5. Personal académico

6. Personal administrativo
7. Infraestructura
8. Centro de información y recursos
9. Equipos y materiales
10. Desarrollo docente
11. Metodología de enseñanza y aprendizaje
12. Gestión del programa
13. Investigación
14. Vida estudiantil
15. Desempeño estudiantil
16. Graduados
17. Proyección del programa
18. Sostenibilidad

Aunque no es un modelo de evaluación de calidad de postgrados de la región centroamericana, varias de las instituciones de educación superior son miembros de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP). Por tanto, algunas carreras de postgrados se han evaluado con el modelo de autoevaluación de programas de postgrados de la AUIP- (2014), en la que se desarrollan ocho variables: 1/estudiantes; 2/profesores; 3/ plan de Formación; 4/ investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad; 5/ Gestión; 6/ entorno y pertinencia; 7/egresados e impacto; y 8/ evaluación y mejora continua.

1.1.2.4. ¿Qué es aseguramiento de calidad de la educación superior?

Un concepto aunado al concepto de calidad, aplicado en el ámbito de la educación universitaria es el de “aseguramiento de la calidad. Al respecto, González y Espinoza (2008) señalan que puede ser “entendida como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones” (p. 261). Por su parte, HRazo et al. (2016) sostienen que el aseguramiento de la educación superior se refiere a “(...) la gestión estratégica y operativa de la institución, con el sistema o metodología que se escoja, pero que se asiente en cumplir, cada día (...)” (p. 195). El aseguramiento de la calidad implica un compromiso de parte de los responsables de los programas con el mejoramiento continuo. Como prácticas del aseguramiento de calidad, los procesos de autoevaluación y acreditación de programas, donde se posibiliten espacios de reflexión y participación

con todos los actores responsables del programa o la institución, ya que los procesos de evaluación pueden realizarse en los ámbitos institucionales o por carreras.

1.1.2.5. ¿Qué son indicadores de calidad de la educación superior?

Como puede observarse en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a los programas centroamericanos, no todos los modelos utilizan el término de “indicadores”. En su lugar, en los modelos de ACP aparecen “criterios”. Para efectos de esta investigación, se considerarán sinónimos los indicadores y criterios de calidad.

García et al. (2003) definen a los indicadores de calidad como: “parámetros utilizados para medir el nivel de cumplimiento de una actividad o un evento” (p. 67). Es decir, es una expresión que posibilita la medición (con evidencias) del cumplimiento de un componente de un modelo de evaluación. Estos mismos autores, definen el sistema de indicadores de indicadores de calidad como “Mecanismo sistemático y permanente de monitoreo del avance, resultado y alcance de la operación diaria de la organización y dependencias, para evaluar el cumplimiento de su quehacer organizacional, a través de indicadores y metas” (García, et al., p. 67).

ACAP define como criterios de calidad “...un factor de decisión en función de un marco de referencia dado se aplica a las condiciones que debe cumplir una actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad” (p. 24). Como puede observarse, los indicadores o criterios son parámetros en relación con el cumplimiento de actividades, condiciones, componentes, etc. La elaboración de los indicadores estará en función de la meta o lo que se desee alcanzar. A partir de la identificación de estos alcances, se establecen las alternativas de medición y se identifican las expresiones claras y precisas para su formulación.

Por ejemplo, en el ámbito de la evaluación de calidad de medios, entre los estudios de elaboración de estándares de calidad, se identificó el de Moreno-Castro & de la-Fuente-Soler (2005) en el que puede inferirse una propuesta metodológica de elaboración de estándares de calidad con base en la revisión de estatutos sobre los contenidos

de formatos televisivos, códigos éticos y legislación de la publicidad española una propuesta de estándares de calidad aplicados a formatos para televisión.

1.1.2.6. ¿Acreditación de programas virtuales en Centroamérica?

Como se ha evidenciado en la presentación de los modelos de evaluación de autoevaluación y acreditación de los programas de postgrados centroamericanos en este apartado de Fundamentación teórica, actualmente no existen modelos de autoevaluación o evaluación de calidad de postgrados en modalidad virtual, por lo que la posibilidad de contar, con una propuesta para la formulación de indicadores específicos de EDUCOMU y ALFADIG que puedan ser considerados en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados es una oportunidad de aporte al mejoramiento y aseguramiento continuo de la calidad de estos programas virtuales en la región centroamericana.

Como se ha señalado antes, en Centroamérica la única agencia regional de acreditación de postgrados es la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP).

1.1.2.7. Síntesis de apartado

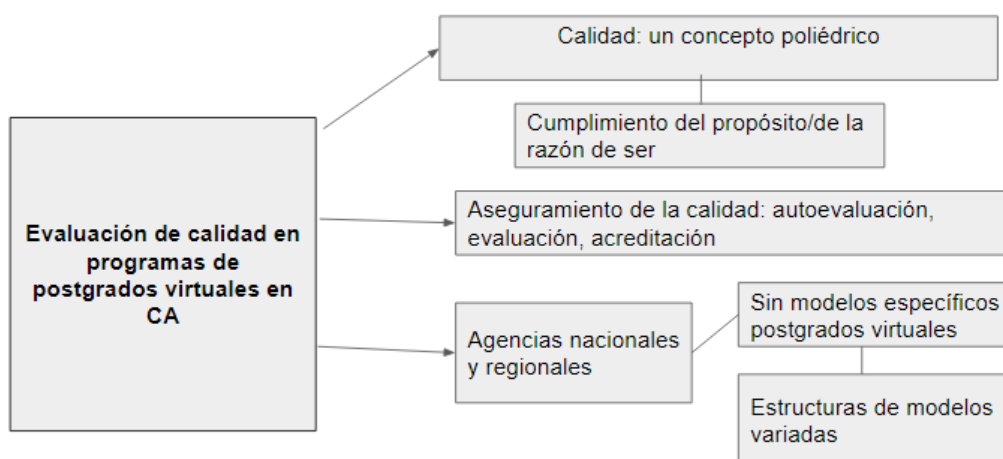
En este apartado, se estableció desde qué concepción de calidad se aborda este término poliédrico en esta investigación. Considerando que un programa de postgrados es de calidad cuando cumple su propósito, su razón de ser vinculado con la sociedad, incluyendo, la producción de conocimientos y la contribución a la búsqueda de resolución de los problemas que afectan a la sociedad. Para establecer si un programa de postgrados es de calidad o no, se requieren procesos de evaluación (incluyendo la autoevaluación) con modelos donde se establezcan claramente los parámetros de medición de lo que se debe lograr en cada uno de los componentes, factores o dimensiones del modelo de evaluación o autoevaluación que se haya seleccionado implementar. Además, es importante destacar el compromiso que deben adquirir y cumplir todos los

responsables de las carreras de postgrados para el cumplimiento de acciones de aseguramiento de calidad y de mejora continua.

En Centroamérica, a pesar de existir agencias de acreditación a nivel nacional y regional, no existen por el momento modelos de autoevaluación y evaluación de calidad específicos para programas de postgrados virtuales.

1.1.2.8. Resumen gráfico

Figura 6. Evaluación de calidad en programas de postgrados virtuales en CA



1.1.3. Competencias en la educación superior: postgrados

En este apartado, se desarrolla desde qué concepción de competencias educativas se aborda esta investigación. Se mencionan competencias en plural, ya que la educación se requiere el desarrollo de un conjunto de ellas y no de una en particular. Se conciben las competencias desde un enfoque constructivista que aleja la mirada meramente transmisiva de los conocimientos en los entornos educativos, y la acerca al tratamiento y enfoque que se requiere en la educación, aún a nivel de postgrados y en cualquiera de

sus modalidades, incluyendo la virtual, respondiendo de forma activa a contextos específicos.

1.1.3.1. Competencias genéricas para estudios de postgrados en Centroamérica

Al igual que las concepciones sobre calidad, cuando se pretende definir competencias, aparecen una diversidad de propuestas. Con respecto a las competencias, López-Carrasco (2013) señala el dominio de dos corrientes: la empresarial y la formativa (p. 35). Según este autor “La mirada formativa de las competencias se fortaleció a partir de la década de 1980 con la consolidación mundial del movimiento constructivista, aunado a la aceptación casi unánime de los métodos cualitativos de investigación educativa” (López-Carrasco, 2014, p. 35).

Para esta investigación, se tomarán en cuenta las competencias genéricas, o transversales desde un enfoque formativo, que se espera que desarrollen los estudiantes de maestría y doctorado, independientemente, de la especialidad el programa. López-Carrasco (2013) define las competencias como un “Saber de ejecución, vinculado a un saber pensar, un saber desempeñar, un saber interpretar, así como un saber actuar en diversos escenarios” (p. 38), aunque pareciera que de entrada esta definición se centra en lo cognitivo, se relaciona con otras habilidades y actitudes. Por su parte, González-Morga & Martínez-Clares (2020) sostienen que en momentos volátiles como los actuales, las competencias transversales ofrecen a los estudiantes mayores capacidades de transferencia, versatilidad y durabilidad formativa (p. 388).

En esta investigación no se abordarán competencias específicas de cada carrera o disciplina, solo las genéricas. Sanz de Acedo (2012) plantea como competencias genéricas: “cognitivas, socioafectivas, tecnológicas y metacognitivas” (p. 21). Para el desarrollo de esta investigación, se tendrán en consideración las competencias planteadas por diversas agencias de acreditación de la calidad de postgrados como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES).

A partir de las definiciones de los mismos postgrados de estas agencias, es posible inferir algunas competencias que deben desarrollar los profesionales e investigadores con maestrías y doctorados: conocimientos amplios y profundos de un campo del saber, con enfoques multidisciplinarios; capacidades investigativas; comunicativas; análisis crítico; propuestas e innovación, solución de problemas y generación de conocimiento científico.

CSUCA (2018) estableció una propuesta de marco de cualificaciones de lo que se espera de una persona con formación a nivel de maestría (académicas o profesionalizantes), así como de doctorado. CSUCA establece cinco áreas, competencias o factores clave de desarrollo en cada uno de los postgrados: 1) Saberes disciplinarios y profesionales; 2) Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación; 3) autonomía con responsabilidad personal, laboral y social; 4) Comunicación e interacción profesional, cultural y social. En las siguientes tablas, se presentan cada una de las cualificaciones propuestas por CSUCA (2018):

Tabla 20. Cualificaciones de maestría profesional CSUCA (2018)	
Descriptor	Resultados esperados
Saberes disciplinarios y profesionales	Demuestra conocimiento amplio de la teoría y práctica de un campo profesional especializado en contextos multidisciplinarios. Demuestra conocimiento de cultura humanística, de marcos axiológicos, de sustentabilidad en los campos de su profesión. Muestra conocimiento sobre el riesgo de desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo. Realiza innovaciones tecnológicas en su campo profesional.
Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación	Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes. Identifica y resuelve problemas complejos en entornos nuevos o emergentes, de manera innovadora, dentro de contextos multi e interdisciplinarios. Propone e implementa nuevos procedimientos y metodologías aplicables a la solución de problemas complejos que requieren abordajes multi e interdisciplinarios. Toma decisiones profesionales y propone escenarios alternativos de solución utilizando métodos y estrategias especializadas de análisis, manejo y generación de información, y evalúa su eficacia, implicaciones y consecuencias. Demuestra habilidad en la selección, uso y adaptación de herramientas metodológicas, tecnológicas, equipo especializado y de alta tecnología, y en la lectura e interpretación de datos pertinentes a la solución de problemáticas complejas específicas. Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social Demuestra responsabilidad y autonomía profesional para el desempeño de sus actividades profesionales, dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional.
Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social	Demuestra responsabilidad y autonomía profesional para el desempeño de sus actividades profesionales, dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional. Analiza críticamente las principales perspectivas y

	tendencias nacionales e internacionales en su campo profesional para la mejora continua de su práctica. Evalúa su desempeño profesional con base en referentes de calidad, nacionales e internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos. Identifica y emprende proyectos profesionales para la generación de negocios y para el beneficio social con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.
Comunicación	Comunica a público especializado o no, información de su campo profesional en varios lenguajes y formatos de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos. Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión y estándares internacionales. Utiliza tecnologías digitales para modelamiento, manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.
Interacción profesional, cultural y social	Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social. Integra y lidera con visión estratégica equipos de trabajo para desarrollar el potencial del grupo y estimular la productividad profesional. Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común. Establece alianzas estratégicas con socios nacionales, extranjeros, y redes de colaboración que fortalezcan el trabajo profesional y proyectos conjuntos. Participa y promueve, en contextos académicos y profesionales, la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.

Fuente: Tomado textualmente de CSUCA (2018) Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Editorial Serviprensa. pp. 38-39 <https://bit.ly/3dERlxy>

En los saberes disciplinarios y profesionales, la diferencia principal que se establece en esta propuesta de cualificación del CSUCA, entre una maestría profesional y una académica es la amplitud y profundidad de los saberes. Así como las propuestas de innovación, tanto en el campo tecnológico (profesionalizante), como metodológico (académico). En ambos tipos de maestrías, se mantienen “el pensamiento crítico, la actitud investigativa y el rigor analítico”, la diferencia es el tipo de problemas que resuelve, prácticos o teóricos metodológicos. De la misma forma, responsabilidad y social es diferenciada. En la comunicación e interacción, son básicamente los mismos resultados esperados.

Tabla 21. Cualificaciones de maestría académica CSUCA (2018)

Descriptores	Resultados esperados
Saberes disciplinarios y profesionales	Demuestra conocimiento profundo de la teoría y práctica de un campo disciplinar especializado en contextos multidisciplinarios. Demuestra conocimiento de cultura humanística, de marcos axiológicos, de sustentabilidad en los campos de investigación. Muestra conocimiento sobre el riesgo de

	desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo. Realiza innovaciones metodológicas en su campo profesional.
Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación	Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico y metodológico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes. Identifica y resuelve problemas teórico-metodológicos complejos o emergentes, de manera innovadora, dentro de contextos multi e interdisciplinarios. Propone e implementa nuevos enfoques teórico - metodológicos aplicables a la solución de problemas complejos que requieren abordajes multi e interdisciplinarios. Toma decisiones sobre problemas teóricos metodológicos y propone escenarios alternativos de solución, utilizando métodos de investigación y estrategias especializadas de análisis, manejo y generación de información, y evalúa su eficacia, implicaciones y consecuencias. Demuestra habilidad en el uso de herramientas metodológicas y de alta tecnología para experimentación y procesamiento e interpretación de datos.
Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social	Demuestra responsabilidad y autonomía profesional académica para el desempeño de sus actividades académicas profesionales, dentro de los marcos normativos y éticos de su disciplina. Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias nacionales e internacionales en su campo de estudio para la mejora continua de su trabajo académico. Evalúa su desempeño académico profesional con base en referentes de calidad, nacionales e internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos. Identifica y emprende proyectos académicos profesionales para la generación de patentes y aplicaciones con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.
Comunicación	Comunica a público especializado o no, información de su campo y académica profesional en varios lenguajes y formatos y en los medios especializados del ámbito profesional disciplinar de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos. Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión y estándares internacionales. Utiliza tecnologías digitales para modelamiento, manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.
Interacción profesional, cultural y social	Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social. Integra y lidera con visión estratégica equipos de trabajo para desarrollar el potencial del grupo y estimular la productividad académica. Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común. Establece alianzas estratégicas con socios nacionales, extranjeros, y redes de colaboración que fortalezcan la investigación, publicación conjunta y demás procesos académicos. Participa y promueve, en contextos académicos y profesionales, la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.

Fuente: Tomado textualmente de CSUCA (2018) Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Editorial Serviprensa. pp. 39-41 <https://bit.ly/3dERlxy>

A nivel de doctorado, se espera no solo demostrar un conocimiento, sino dominarlo y producir nuevo contenido, como aporte a la comunidad académica y avance científico de su área.

De igual manera, otras habilidades como la autonomía, el comportamiento ético y la capacidad de interactuar en distintos espacios.

Tabla 22. Cualificaciones doctorado CSUCA (2018)	
Descriptores	Resultados esperados
Saberes disciplinarios y profesionales	Domina y cuestiona los fundamentos teórico-metodológicos, epistemológicos y los métodos de investigación de su disciplina. Demuestra conocimiento de cultura humanística, de marcos axiológicos, de sustentabilidad en los campos de investigación. Muestra conocimiento sobre el riesgo de desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo. Genera, desarrolla y valida conocimientos y metodologías con enfoques inter y transdisciplinarios
Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación	Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico y metodológico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos y emergentes. Realiza contribuciones originales y significativas a la investigación científica / académica a través de la generación del nuevo conocimiento, que amplían las fronteras del saber en su ámbito, reconocidas por la comunidad científica nacional e internacional. Evalúa de forma crítica las teorías, metodologías y modelos que se producen en su campo, y propone mejoras. Genera conocimientos, teorías, modelos y metodologías, que serán sustento en la toma de decisiones para la resolución de diferentes problemáticas. Desarrolla herramientas metodológicas, tecnológicas, equipos y nuevos usos de las existentes, así como modelos de procesamiento e interpretación de datos.
Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social	Demuestra responsabilidad y autonomía intelectual en el desempeño de su rol de investigador dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional. Analiza críticamente las principales perspectivas y tendencias en su campo de investigación para mantenerse en la vanguardia del conocimiento, asimismo lo promueve en su equipo de trabajo. Evalúa su actividad investigativa y los productos generados con base en referentes de calidad, nacionales internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos. Identifica y emprende proyectos académicos profesionales para la generación de patentes, transferencia de conocimiento y aplicaciones con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.
Comunicación	Comunica a público especializado o no, información de su campo y resultados de investigación en varios lenguajes y formatos y en los medios especializados del ámbito profesional disciplinar de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos. Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el campo disciplinar, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias del medio académico y estándares internacionales. Utiliza tecnologías digitales para modelamiento, manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.
Interacción profesional, cultural y social	Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social. Gestiona y lidera equipos y proyectos de investigación innovadores y de colaboración científica, nacionales o internacionales, en contextos interdisciplinarios o transdisciplinarios, multiculturales o de transferencia de conocimiento. Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común.

	Establece alianzas estratégicas con socios nacionales, extranjeros, y redes de colaboración que fortalezcan la investigación, publicación conjunta y demás procesos académicos. Conformar y participa en comunidades académicas institucionales e interinstitucionales y colabora en la formación de nuevos científicos y académicos. Participa y promueve, en contextos académicos y profesionales, la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.
--	--

Fuente: Tomado textualmente de CSUCA (2018) Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA) Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Editorial Serviprensa. pp. 41-42 <https://bit.ly/3dERlxy>

La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP) considera tres niveles de formación de los postgrados: especialización, maestría y doctorado. Para esta investigación, solo se consideran las maestrías y doctorados. Desde un enfoque más particular- profesional o del desarrollo de una carrera académica, se define el propósito y las funciones de un postgrado como:

El propósito fundamental del postgrado es preparar para el ejercicio especializado de una profesión o para asumir los distintos roles de la vida académica: docencia universitaria, la investigación científica o la prestación de servicios a la comunidad o a su entorno social, cultural o productivo. En la actualidad, el postgrado cumple dos funciones diferentes: una, la formación de quienes pretenden continuar su educación en el nivel avanzado y otra, el perfeccionamiento y complementación de la formación de los profesionales laboralmente activos que regresan a las universidades para actualizarse o abordar nuevas áreas de conocimientos, demandadas por la continua evolución y flexibilidad en el trabajo, en el contexto económico y social. Una característica particular de este nivel de formación lo constituye la generación de conocimiento original derivado de la investigación y de la innovación (2014, pp. 19-20).

Además de estas competencias, también deben considerarse las competencias digitales, principalmente en los entornos virtuales de aprendizaje. Estas se desarrollarán más adelante.

Deberán incluirse en la formación de postgrados virtuales las denominadas “competencias del siglo XXI” que se relacionan con las competencias digitales y que, como lo sostienen Gómez Parra & Huerta-Abril (2019) para el desarrollo adecuado de competencias como las lingüísticas requieren, aún con autonomía que puede desarrollarse en los entornos virtuales, la interrelación con las competencias mediáticas y con expertos que acompañen y guíen los procesos de aprendizajes.

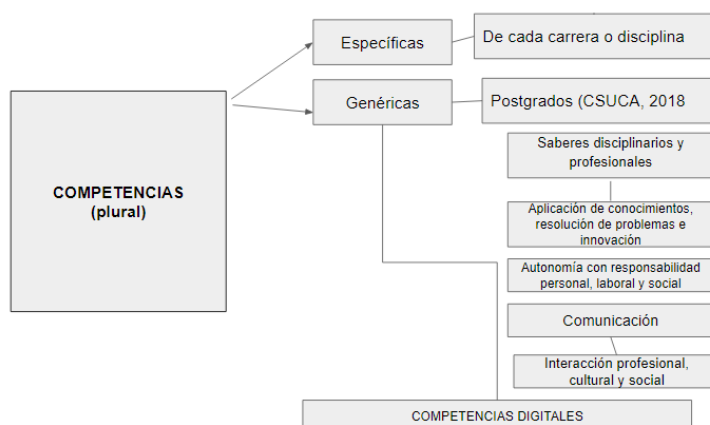
1.1.3.2. Síntesis del apartado

Las competencias en la formación de postgrados deben desarrollarse de forma integral y no solo concentrarse en las competencias cognitivas.

A este nivel, hay que garantizar los saberes, la producción del conocimiento, pero también las capacidades de desenvolverse con autonomía y responsabilidad; así como el desarrollo del trabajo en equipo, de forma respetuosa y solidaria; capaz de comunicar y de interactuar. Entre las competencias que deberían considerarse como transversales se encuentran las digitales, no concebidas solo como tecnológicas. No es realista asumir que todo el estudiantado o los docentes de las maestrías y doctorados son alfabetas digitales. En la siguiente gráfica se resumen las competencias genéricas que se considerarán en los postgrados virtuales en la región centroamericana.

1.1.3.3. Resumen gráfico

Figura 7. Competencias en la educación superior: postgrados



1.1.4. Humanismo digital

Con el propósito de alejarse de la connotación meramente tecnológica que parece preocupar el abordaje de la educación virtual en general y de manera específica en el campo de los postgrados en la región centroamericana, se considera pertinente mantener una mirada desde el enfoque del humanismo digital en la investigación (con surgimiento en la corriente filosófica del Humanismo, en el S.XV). Además, con los enfoques de la EDUCOMU y ALFADIG.

1.1.4.1. ¿Qué es el humanismo digital?

Para iniciar la revisión de estas conceptualizaciones, se retoman algunos los planteamientos de Rodríguez-Yunta (2013) quien señala que las humanidades digitales pueden ser definidas “como campo disciplinar, perfil formativo o como un movimiento ligado al acceso abierto” (p. 37) en el ámbito de las academias digitales. No obstante, el mismo autor también sostiene que uno de los motivos por los que es relevante, lo que llama “etiqueta humanismo digital,” es por la “connotación de defensa de lo humano” (p. 38). Es específicamente en este aspecto que se considera también relevante introducirlo en el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje.

Por su parte, Rodríguez-Ortega (2018) refiriéndose a la expansión del mundo digital considera a las humanidades digitales “(...) como campo de investigación, reflexión crítica y acción, se han convertido en uno de los actores fundamentales de este proceso de transformación” (p. 1). Esta misma autora amplía su explicación con respecto a lo que podría comprenderse como humanidades digitales:

(...) si asumimos que tecnología, conocimiento, sociedad y cultura son componentes que se encuentran mutuamente entrelazados, coevolucionando a lo largo del tiempo, las humanidades digitales no son más que la respuesta a la necesidad de involucrarse directamente, y desde un pensamiento crítico, en los procesos relacionados con la producción, distribución, consumo, reutilización, preservación y documentación del conocimiento sobre los hechos culturales —pasados, presentes y futuros— de la humanidad, teniendo en cuenta las condiciones tecnoepistémicas y sociotecnológicas que corresponden a nuestro momento histórico (Rodríguez- Ortega, 2018, p. 2).

Una manera de comprender el humanismo digital es desde la incursión de la tecnología en el quehacer del campo de las humanidades y de la sociedad del conocimiento. Se requiere en la educación virtual el acompañamiento humano, que participe en los procesos de aprendizaje, no para acumular conocimientos, sino para generar las preguntas adecuadas que contribuirán a la producción de conocimientos, así como lo indica Massimin-Amoresano (2013) al definir al “humanista tecnólogo”. Esta autora sostiene sobre la relación de los humanistas tecnólogos y los científicos humanistas lo siguiente:

En esta sociedad del conocimiento, donde la tecnológica es un factor desencadenante y potenciador —tecnología que evoluciona a un ritmo exponencial, el cual muchas veces no permite que a nivel social puedan asimilarse los cambios antes de que se produzcan otros nuevos—, es absolutamente necesario que deconstruyamos la frontera entre las Dos Culturas —la científica y la humanista— para, al igual que sucedía en el Renacimiento, converjan en la Cultura. Este proceso,

desde un punto de vista educativo, debe partir de la inclusión en los programas académicos del desarrollo de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades que permitan una formación integral e interdisciplinar de humanistas tecnólogos y científicos humanistas (Massimin-Amoresano, 2013, p. 15).

Incluso, en la revisión de la literatura se encuentran algunas manifestaciones en las que se señala alguna preocupación por el atraso de la formación e incursión tecnológica de los humanistas. Sin embargo, otra manera de comprender el humanismo digital es plantear qué puede ofrecerse desde el humanismo en los entornos virtuales de aprendizaje, el análisis crítico, el reconocimiento de lo humano, de la ética.

Desde este segundo enfoque es que se incorpora a esta tesis. Como lo sostienen Anguita & Ruiz (2018) al señalar que la interacción no la ofrecen las tecnologías en estos ámbitos, sino las culturas y retoman a Jenkins et al (2016) al manifestar que es más “un asunto sociocultural que tecnológico”.

1.1.4.2. Factor relacional y educación

Relacionado con el enfoque del humanismo digital, se considera pertinente para esta investigación incluir los aportes del factor relacional. Este término ha sido propuesto por Gabelas-Barroso & Marta-Lazo (2012) como una propuesta para superar la mirada netamente tecnológica en el abordaje de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación e introducirle una mirada educomunicativa.

El factor relacional que proponen ambos autores se relaciona con el aprovechamiento del potencial relacional del proceso comunicativo en los entornos mediáticos, la participación y el diálogo como parte de los procesos de aprendizaje, e incorpora como dimensiones del análisis lo cognitivo, lo social y lo emocional. Por ello, agregan a la fórmula de las TIC la Relación para proponer de forma disruptiva la fórmula TRIC: tecnología, relación, información y comunicación (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2012).

Estos autores plantean el factor relacional en la convergencia mediática de la siguiente manera:

Factor R-elacional es el epicentro de las redes tanto psicosociales, como sinápticas en una doble órbita. Vincula afinidades, estrecha y potencia lazos sociales, genera empatía y diseña proyectos

de acción en su círculo de relaciones humanas y emociones sociales. En su círculo sináptico, genera debate, organiza y procesa la información, y crea discurso a través de la redacción de cibernsayos y artículos científicos (Gabelas et al., 2015, p. 25).

Desde 2012 hasta la fecha, Gabelas-Barroso & Marta-Lazo han seguido profundizando en sus investigaciones sobre el factor relacional. En 2016, publicaron en conjunto el libro Comunicación Digital un modelo basado en el factor Relacional, con el prólogo de Sara Osuna Acevedo. En 2020, publican el texto La era TRIC: Factor R-elacional y educomunicación. En este texto, proponen una revisión de los modelos educativos en clave TRIC, donde la discusión no se centra en lo tecnológico, sino en las mediaciones, relaciones que se establecen en los entornos virtuales, de forma creativa, dialógica y con un enfoque en derechos ciudadanos.

1.1.5. Pedagogías críticas y disruptivas

En esta investigación se considera que las pedagogías críticas y disruptivas son una apuesta para el cambio social, así como alternativas de desarrollo y de innovaciones de los postgrados en entornos virtuales, que rompen con los métodos tradicionales de enseñanza que pueden verse replicados en entornos virtuales.

Las competencias que esperan desarrollarse en los postgrados, según lo planteado antes (saberes disciplinarios y profesionales; aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación; autonomía con responsabilidad personal, laboral y social, comunicación; interacción profesional, cultural y social, CSUCA, 2018) requieren de entornos de aprendizaje y métodos innovadores, críticos, donde se reconozcan las potencialidades de los actores del proceso, los contextos históricos a los que se buscarán alternativas de intervención, considerando las culturas; el cambio de rol del docente, se fomenta y realice el trabajo colaborativo; donde se investigue y cuestione constantemente.

1.1.5.1. Rompiendo paradigmas: pedagogías disruptivas

Desde una mirada crítica, la educación buscará “fomentar la acción humana en lugar de moldear, con el fin de promover la conciencia crítica, que significa educar al sujeto a ser un agente individual y social crítico y comprometido” (Giroux, 2015, p. 24). Esta búsqueda que implica un modelo educativo y pedagógico distinto al tradicional es coherente con las competencias que buscan desarrollarse en los postgrados. Desde un enfoque de las pedagogías críticas y disruptivas, se replantean los roles tradicionales de docentes y estudiantes en los procesos educativos; se considera en la educación los contextos particulares y la cultura de las personas que participan en la enseñanza-aprendizaje. La educación adquiere un sentido mayor al individual o particular, al buscar transformar las realidades de sus participantes, contribuyendo a sociedades más justas y equitativas; desde un análisis crítico, donde la investigación y el trabajo colaborativo tienen su espacio. Como lo señala Mejía (2011) las pedagogías críticas deben considerarse como parte de “un proyecto político y cultural en el campo de la acción comunicativa” (p. 87). Además, este autor sostiene que debe considerarse una reorganización social y cultural para una transformación social:

La pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual participan de ella, implica al sujeto y sus grupos de referencia en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente (Mejía, 2011, p. 87).

Los métodos tradicionales de la educación concentrados en la mera transmisión de contenidos (Educación bancaria/ Freire), no contribuyen a desarrollar las competencias genéricas, que se espera de un estudiante de maestría (académica o profesionalizante) y menos, aún de un doctorado, tanto en las modalidades de educación superior presenciales, como virtuales, dicho con palabras de Soria-Ortega y Carrió (2016) “Las pedagogías disruptivas o «perturbadoras» favorecen la integración de las tecnologías en las aulas para provocar cambios en los métodos de enseñanza” (p. 384). Desde estas miradas críticas y disruptivas, las instituciones de educación superior tienen su función ante la sociedad, como lo señala Giroux (2015):

La educación superior debe ser ampliamente entendida como una esfera, un espacio público democrático en el que la educación que permite a los estudiantes desarrollar un determinado sentido de la justicia profética, reclamando su agencia moral y política, utilizando la capacidad de análisis crítico y cultivando una sensibilidad ética a través del cual aprender a respetar los derechos de los demás (p. 24).

Por su parte, con una mirada latinoamericana, Cabaluz-Ducasse (2016) manifiesta la necesidad de establecer un diálogo entre la filosofía y las pedagogías críticas latinoamericanas que contribuyan al “refinamiento epistemológico de lo pedagógico” y una mayor concreción práctica a lo filosófico (p. 70). Al respecto sostiene:

(...) creemos que al reimpulsar procesos de diálogo y encuentro entre la filosofía y la pedagogía en general, y particularmente entre la Filosofía de la Liberación dusseliana y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, podemos avanzar, por un lado, en la superación de aquellas concepciones que reducen el campo pedagógico a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas (...) (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 70).

Desde una mirada disruptiva, González-Reyes (2021) propone incluso una superación de lo que señala como el “modelo plano del prosumidor” (p. 16)- término propuesto por Alvin Toffler, 1979- proponiendo el abordaje desde otros términos como “makers” y “Pro-ams: amateurs con estándares profesionales” (González-Reyes, 2021, p. 1).

Este enfoque desde las pedagogías críticas y disruptivas implica que en los entornos virtuales de aprendizajes de los postgrados se desarrollen experiencias dialógicas y críticas con sentido, con reconocimiento de los participantes, con una mirada desde los contextos históricos y culturales diversos, apostarle a una educación liberadora al estilo freiriano y no a reforzar modelos opresivos.

En la siguiente figura se presentan los planteamientos de las pedagogías críticas que se consideran en esta investigación, relacionadas con la educación virtual:

- 1/ Consideración del rol histórico, el contexto, la cultura y su aspiración a la transformación hacia sociedades más justas y equitativas.
- 2/ Planteamiento de los roles docentes y estudiantes en el proceso educativo.
- 3/ Transformación de las dificultades en potencialidades
- 4/ Investigación acción/sentido crítico/indagación
- 5/ Trabajo colaborativo

Figura 8. Resumen de planteamientos de pedagogías críticas



Implementar pedagogías disruptivas en la educación de postgrados virtuales en C.A. no requiere grandes inversiones de recursos económicos. Sí se requiere que desde el modelo educativo que se diseñe se considere romper los paradigmas de la educación tradicional, considerando que como humanos aprendemos con otros humanos (con conocimientos, sueños y emociones) y desde contextos específicos significativos.

1.1.6. Modalidades de educación superior: de una educación a distancia a una educación virtual desde la proximidad

Como parte de la fundamentación teórica, además de los postgrados, la calidad, también se desarrolla conceptualmente a la educación virtual. En la revisión bibliográfica, se encuentran enfoques en los que se concibe la educación virtual como un tipo de educación a distancia; otros, como sucesora de la educación a distancia; y los hay los que plantean que la educación virtual es, desde su concepción epistemológica, una modalidad distinta a la educación a distancia. ¿Desde dónde concebimos, pensamos y repensamos la educación virtual de los postgrados en Centroamérica? La apuesta de esta

tesis, desde un enfoque humano, es considerar la educación virtual en postgrados como una educación desde la proximidad, incluyente, no desde la distancia. Esta mirada de las potencialidades de la educación virtual desde la proximidad ya de por sí es una pedagogía disruptiva.

1.1.6.1. Educación a distancia y educación presencial

En la revisión bibliográfica se han identificado algunos aportes relacionados a la diferenciación de la educación a distancia y la educación presencial, que va más allá de la separación física del docente y el estudiante. Se parte desde dónde se puede ubicar a la educación a distancia con respecto a la educación presencial. La posibilidad de una mayor inclusión de la educación que posibilita la educación a distancia es uno de los señalamientos. En palabras de García-Aretio (1994) la relación a distancia con relación a la educación presencial:

(...) no pretendemos con esto afirmar que la educación a distancia vaya a sustituir a la educación presencial, sino que ofrecerá, y cada vez con más calidad, alternativas eficaces de formación a numerosos colectivos que de otra forma verían muy limitados su acceso a determinados conocimientos, teóricos, tecnológicos y prácticos (p. 7).

Aunque no se refiere a estudios universitarios, ni postgrados, resulta pertinente la revisión de García Aretio (1994) donde expone la siguiente comparación entre los sistemas de enseñanza presencial y a distancia, que puede ser útil para esta investigación:

Tabla 23. Comparación entre los sistemas de enseñanza presencial y a distancia García-Aretio (1994)	
PRESENCIAL	A DISTANCIA
ESTUDIANTES	
Homogéneos en edad	Heterogéneos en edad
Homogéneos en cualificación	Heterogéneos en cualificación
Homogéneos en nivel	Heterogéneos en nivel
Lugar de encuentro único	Estudia en hogar, trabajo, etc.
Residencia local	Población dispersa
Situación controlada. Aprendizaje dependiente	Situación libre. Aprendizaje independiente
Mayoritariamente no trabaja	Mayoritariamente es adulto y trabaja
Se da más interacción social	Se produce una menor interacción social
La educación es actividad primaria	La educación es actividad secundaria. Tiempo parcial
Siguen generalmente un curriculum obligatorio	El currículo seguido lo determina el propio estudiante
DOCENTES	

Un solo tipo de docente	Varios tipos de docentes
Fuente de conocimiento	Soporte y orientación del aprendizaje
Recurso insustituible	Recursos sustituibles parcialmente
Juez supremo de la actuación del estudiante	Guía de la actuación del estudiante
Básicamente educador/enseñante	Básicamente productor de material o tutor
Sus habilidades y competencias están muy difundidas	Sus habilidades y competencias son menos conocidas
Problemas normales en diseño, desarrollo y evaluación curricular	Serios problemas para el diseño, desarrollo y evaluación curricular
Los problemas anteriores dependen del profesor	Los problemas anteriores dependen del sistema
COMUNICACIÓN Y RECURSOS	
Enseñanza cara a cara	Enseñanza multimedia
Comunicación directa	Comunicación diferida en espacio y tiempo
Talleres y laboratorios propios	Talleres y laboratorios de otras instituciones
Usos limitados de medios	Uso masivo de medios
ESTRUCTURA Y ADMINISTRACIÓN	
Escasa diversificación de unidades y funciones	Múltiples unidades y funciones
Los cursos se conciben, producen y difunden con sencillez y buena definición	Procesos complejos de concepción, producción y difusión de los cursos
Problemas administrativos de horarios	Los problemas surgen en la coordinación de la concepción, producción y difusión
Muchos docentes y pocos administrativos	Menos docentes y más administrativos
Escasa relación entre docentes y administrativos	Intensa relación entre docentes y administrativos
Los administrativos pueden ser sustituibles parcialmente	Los administrativos son básicamente insustituibles
En nivel universitario, rechaza a estudiantes. Más elitista y selectiva	Tiende a ser más democrática en el acceso de los estudiantes
Muchos cursos con pocos estudiantes en cada uno	Muchos estudiantes por curso
Escasos costes iniciales pero elevados en función de la variable de estudiantes	Altos costes iniciales pero menos elevados en función de la variable estudiante

Fuente: García-Aretio (1994). Educación permanente: educación a distancia hoy. UNED, pp. 87-88.

En Centroamérica, la institución de educación superior referente de educación a distancia desde su fundación, 1977, es la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Además, en el documento CSUCA, SICEVAES, UNED (2017) Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana, se menciona a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con su Programa de Acción Comunitaria (PAC), iniciado el 15 de julio de 1978 en la ciudad de Choluteca; y en 2016, la Universidad de El Salvador (UES) con apoyo de la UNED de Costa Rica inició la modalidad de educación superior a distancia (CSUCA, et al., 2017). Tanto la UNED como la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán no iniciaron su experiencia con la implementación de modalidad a distancia con TIC. Estas se han ido incorporando en sus carreras en la medida como han incursionado en la educación superior. Por tanto, la experiencia de la educación a distancia no siempre se vinculó con la educación virtual.

1.1.6.2. Virtualización y educación virtual

En la búsqueda de definiciones de virtualización, pueden encontrarse las que se concentran en el aspecto más tecnológico/electrónico como la planteada por Silvio (1998) definida como “un proceso y resultado del tratamiento y de la comunicación mediante computadora de datos, informaciones y conocimientos. Más específicamente consiste en representar electrónicamente y en forma numérica digital, objetos que encontramos en el mundo real” (p. 28). Este autor introduce el concepto de “grado de virtualización de las universidades” definido de manera muy general como “un mayor nivel de profundidad y de penetración de la Universidad en el Ciberespacio” (Silvio, 1998, p. 37). Desde una visión más educativa, Parra- Castrillón (2005) comparte cómo concibe la educación virtual Fundación Universitaria Católica del Norte en Colombia.

Fundación Universitaria Católica del Norte asume la virtualidad como una modalidad educativa apoyada en las redes de comunicación, la informática y la internet, que utiliza un sistema de estudios sobre un diseño instruccional, orientado por una propuesta pedagógica de gradualidad analógica, para llevar formación profesional a regiones y contextos sociales que por sus condiciones no están dentro de la cobertura de las universidades tradicionales. (p. 11)

Parra-Castrillón (2005) expone que en la concepción educación virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte se considera: los soportes básicos de los escenarios educativos virtuales; la actuación creativa de los docentes; y la socioafectividad en el ambiente educativo virtual. En este último aspecto, es relevante el papel de la comunicación para establecer estas relaciones socioafectivas con los participantes del proceso educativo. Al respecto, señala:

En el aula de clases, desde el nivel de preescolar hasta el de doctorado, todos aprenden de todos en un proceso colectivo; y en el entorno de la institución educativa, las imaginaciones, las palabras, los acontecimientos, los códigos de comunicación dejan enseñanzas para el entretreído de valores y actitudes que configuran a la persona para sus posturas en la sociedad, sobre las bases que ésta determina (Parra- Castrillón, 2005, p. 17).

La educación virtual conlleva diferentes cambios de paradigmas y rupturas, así como lo advierten Rojas y Leal (2014) una “(...) ruptura discursiva en la manera como se entiende la construcción educativa, el reconocimiento de las formas en que se expresa su práctica y los ambientes que genera el concebir el mundo académico como un mundo

virtual (...)” (p. 139). En la educación virtual hay un cambio en el modelo pedagógico, donde la atención principal no debe centrarse en las tecnologías que se utilizan, sino en los roles de estudiantes y docentes asumen responsabilidades distintas; la interacción es importante, tanto para la atención personalizada, como para el trabajo colaborativo (Baelo, 2009). Por su parte, Facundo (2004) analiza tres aspectos fundamentales para abordar la educación virtual: primero, las interrelaciones pedagogía/tecnología; segundo, la ruptura de modelos y paradigmas convencionales de educación y, finalmente, la calidad /acreditación de la educación.

La educación virtual implica cambios pedagógicos, psicológicos y tecnológicos. Aún falta mucho camino por recorrer para reconocer que en los entornos virtuales se requiere otra manera de desarrollar la docencia, como lo sostienen Aparici y Silva (2012):

En la enseñanza on-line el profesor sigue tratando a los alumnos como recipientes de la información y no como agentes de colaboración, sin tener en cuenta el intercambio y la co-creación, que son las prácticas predominantes en el ciber espacio. Continúa utilizándose la lógica de distribución, propia de los medios de comunicación de masas y subutiliza las potencialidades educativas que ofrece la web. Aun utilizando foros y correos electrónicos, la interacción es muy pobre y sigue repitiéndose el modelo transmisivo y analógico en un contexto conversacional y digital. (p. 52).

De igual forma, desde la educación virtual se requiere una apuesta a la innovación. En el estudio cualitativo de Cabrera-Méndez et al. (2019) se realiza una revisión de la conceptualización de las diversas concepciones de lo que se considera como “nuevos medios” (new media) en el campo periodístico. En este estudio, se señala en varios textos se conciben a “los nuevos medios como una reinterpretación de los medios tradicionales, propiciada por la revolución tecnológica digital” (Cabrera-Méndez et al. 2019, p. 1508). Sin embargo, entre las conclusiones Cabrera-Méndez et al. (2019) aclaran que lo de “nuevo medio” no se relaciona solo al uso digital, sino a la innovación en sus “formas, modelos y estructuras” (p. 1515) con respecto a los medios tradicionales. De igual forma advierte que lo de “nuevo” no siempre se relaciona con lo novedoso. En este sentido, podría considerarse la web o las plataformas digitales de educación virtual como nuevos medios cuando se considere en sus usos una innovación en sus formatos y estructuras.

La educación virtual no implica solo pasar del salón de clases a una pantalla de un dispositivo, implica un cambio de paradigma educativo, en un nuevo entorno que debe abordarse desde sus particularidades y complejidades.

1.1.6.3. Educación presencial y educación virtual

Con respecto a las diferencias entre la educación presencial y la educación virtual, Bautista et al. (2016) enlistan los que denominan “aspectos diferenciales de la formación en entornos virtuales de aprendizaje” (EVEA). En la siguiente tabla se detallan:

Tabla 24. Aspectos diferenciales de la formación en EVEA. Bautista, et al. 2016	
1.	La asincronía: construcción y disposición del tiempo virtual y real
2.	La distancia no es olvido
3.	La planificación y el trabajo docente en la virtualidad
4.	La necesidad de una didáctica diferente
5.	La planificación de la docencia en equipo
6.	La agrupación de estudiantes en un aula virtual
7.	La comunicación entre los participantes
8.	La gestión de la diversidad cultural

Fuente: Bautista, et al. (2016). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea. p. 23.

A pesar de las dudas sobre la calidad de la educación virtual, su aumento de experiencias en la implementación, reflexión y evaluación de calidad puede modificar esa sospecha inicial. En la opinión de Arboleda y Rama (2013): “la educación virtual adquiere cada día mayor valor pedagógico para potenciar un aprendizaje de calidad y pertinencia, con equidad e inclusión social (...)” (p. 58).

Interesa en esta investigación, no perder de vista el contexto específico donde se desarrolla la educación de postgrados en modalidad virtual. Sin embargo, hay experiencias latinoamericanas (de países latinoamericanos y de México) que pueden ser similares a las centroamericanas, más cuando se evidencia una producción académica en estas áreas superior a la centroamericana.

Es oportuno considerar como parte de la revisión bibliográfica de esta investigación, las publicaciones sobre la educación superior latinoamericana realizada por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, de Chile.

Tabla 25. Algunas publicaciones del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Chile

Año	Autor	Título	Referencias bibliográficas
2019	Lemaitre, M. (Ed.)	Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI	Lemaitre, M. (Ed.) Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI. RIL Editores. https://bit.ly/30jfN3G
2019	Centro Universitario de Desarrollo. Grupo Operativo de Universidades Coordinadas por CINDA.	Educación superior inclusiva	Centro Universitario de Desarrollo. Grupo Operativo de Universidades Coordinadas por CINDA (2019) Educación superior inclusiva. CINDA. https://bit.ly/2XHRWsE
2016	Lemaitre, M. & López, M.	Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones.	Lemaitre, M. & López, M. (2016) Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones. CINDE. https://bit.ly/3h6dgQg
2015	Barro, S.	La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades Educación superior en Iberoamérica Informe 2015	Barro, S. (2015) La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades Educación superior en Iberoamérica Informe 2015. RIL Editores. https://bit.ly/2Y3Cnuk
2014	González, L. (Ed.)	Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior	González, L. (Ed.) (2014) Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. CINDA. https://bit.ly/2BFAXlF
2013	González, L. & Lagos, J. (Eds.)	Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias	González, L. & Lagos, J. (Eds.) (2013) Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias. CINDE. https://bit.ly/30hkawc
2012	Lemaitre, M. & Zenteno, M. (Eds.)	Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012	Lemaitre, M. & Zenteno, M. (Eds.) (2012) Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012. RIL Editores. https://bit.ly/2XDBA4u
2011	Brunner, J. & Hurtado, R. (Eds.)	Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011	Brunner, J. & Hurtado, R. (Eds.) (2011) Educación Superior en Iberoamérica Informe 2011. RIL Editores. https://bit.ly/2UisCrp
2010	Santelices, B. (Ed.)	El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2010	Santelices, B. (Ed.) (2010) El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2010. RIL Editores. https://bit.ly/2MF5L52
2010	González, L. (Ed.)	Diagnóstico y diseño de intervención en equidad universitaria	González, L. (Ed.) (2010) Diagnóstico y diseño de intervención en equidad universitaria. CINDA. https://bit.ly/3dOfvGc

2008	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2008) Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. CINDA. https://bit.ly/2XFGoWS
2007	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2007) Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. CINDA. https://bit.ly/3eXAXIM
2007	Brunner, J. (Ed.)	Educación superior en Iberoamérica Informe 2007	Brunner, J. (Ed.) (2007) Educación superior en Iberoamérica Informe 2007. RIL Editores. https://bit.ly/3haHIJp
2007	Ayarza, H., González, L., Cortadellas, J. & Saavedra, G. (Eds.)	Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades	Ayarza, H., González, L., Cortadellas, J. & Saavedra, G. (Eds.) (2007) Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades. CINDA. https://bit.ly/2XGrFLp
2006	CINDA/ Universidad del Norte	Currículo universitario basado en competencias. Memorias del Seminario Internacional Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 25 y 26 de julio de 2005.	CINDA/ Universidad del Norte (2006) Currículo universitario basado en competencias. Memorias del Seminario Internacional Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 25 y 26 de julio de 2005. CINDA. https://bit.ly/2MccQ6j
2005	Ayarza, H. (Ed.)	La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria	Ayarza, H. (Ed.) (2005) La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria. CINDA. https://bit.ly/2Yewc71
2004	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Competencias de egresados universitarios	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2004) Competencias de egresados universitarios. CINDA. https://bit.ly/2MFCbMC
2002	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Indicadores universitarios: Experiencias y desafíos internacionales	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2002) Indicadores universitarios: Experiencias y desafíos internacionales https://bit.ly/3dl6hLf
2001	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2001) Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. CINDA. https://bit.ly/2zclTTL
2000	Ayarza, H. & González, L. (Eds.)	Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria	Ayarza, H. & González, L. (Eds.) (2000) Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria. CINDA. https://bit.ly/3dl78LX
2000	Ayarza, H. (Ed.)	Acreditación de programas, reconocimientos de títulos e integración	Ayarza, H. (Ed.) (2000) Acreditación de programas, reconocimientos de títulos e integración. CINDA. https://bit.ly/2z9YbMu
1996	Ayarza, H. & Baeza, J. (Eds.)	Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: características y proyecciones	Ayarza, H. & Baeza, J. (Eds.) (1996) Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: características y proyecciones. CINDA. https://bit.ly/2YaYyij

1993	Ayarza, H. (Ed.)	Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias	Ayarza, H. (Ed.) (1993) Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias. CINDA. https://bit.ly/2XETNOY
1992	Ramírez, S.	Calidad académica en educación superior. Modelos de verificación. Modelos de verificación	Ramírez, S. (1992) Calidad académica en educación superior. Modelos de verificación. CINDA. https://bit.ly/3cOtD0R
1990	González, L. (Ed.)	Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudios de casos	González, L. (Ed.) (1990) Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas, gestión y recursos. Estudios de casos. CINDA. https://bit.ly/378n33Q
1986	González, L. (Ed.)	Pedagogía universitaria en América Latina. 2ª Parte. Evaluación y proyecciones	González, L. (Ed.) (1986) Pedagogía universitaria en América Latina. 2ª Parte. Evaluación y proyecciones. https://bit.ly/2MFfw3a
1984	González, L. (Ed.)	Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas	González, L. (Ed.) (1984) Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas. CINDA. https://bit.ly/37I2GAN

Además, se ha revisado la producción de observatorios latinoamericanos de educación a distancia y virtual, como:

- ✓ Observatorio de Educación Virtual en ALC de CALED. Instituto Latinoamericano de Educación a Distancia. Ecuador. Universidad Técnica Popular de Loja, Ecuador (UTPL).
- ✓ Observatorio Virtual EDUCA
- ✓ Observatorio de Innovación Educativa- Tecnológico de Monterrey

Tabla 26. Algunas publicaciones de VIRTUAL EDUCA/CALED/UTPL

Año	Autor	Título	Referencias bibliográficas
2019	Rama, C. & Morocho, M. (Coords.)	Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe	Rama, C. & Morocho, M. (Coords.) (2019) Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe. CALED-UTPL. https://bit.ly/2zldKRA
2018	Rama, C. & Toro, C. (Eds.)	La Educación a distancia y virtual, estrategia de impulso al Desarrollo Rural en América Latina	Rama, C. & Toro, C. (Eds.) (2018) La Educación a distancia y virtual, estrategia de impulso al Desarrollo Rural en América Latina. UNIAGRARIA. https://bit.ly/37in2un

2017	Ávila, P. & Rama, C. (Eds.)	Internet y Educación: amores y desamores Competencias digitales	Ávila, P. & Rama, C. (Eds.) (2017) Internet y Educación: amores y desamores Edición: Infotec, Conacyt, Virtual Educa. https://bit.ly/30vQIYR
2016	Rama, C. & Bonilla, N. (Comps.)	La educación a distancia y virtual en Costa Rica. El desafío de incorporar las tecnologías en la enseñanza universitaria	Rama, C. & Bonilla, N. (Comps.) (2016) La educación a distancia y virtual en Costa Rica. El desafío de incorporar las tecnologías en la enseñanza universitaria. EUTN. https://bit.ly/2XQomRW
2016	Cruz, M. & Rama, C. (eds.)	La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe	Cruz, M. & Rama, C. (eds.) (2015) La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe. UAPA. https://bit.ly/37lqjsF
2015	Morocho, M.. & Rama, C. (CoEds.)	Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe	Morocho, M.. & Rama, C. (CoEds.) (2015) Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. UTPL - Virtual Educa - CALED. https://bit.ly/2MQziPM
2014	Ramírez-Prado, F. & Rama, C. (Eds)	Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias	Ramírez-Prado, F. & Rama, C. (Eds.) (2014) Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. Universidad Alas Peruanas (UAP) - Virtual Educa. https://bit.ly/3cVQlnw
2012	Rama, C. (Ed.)	La reforma de la virtualización de la Universidad	Rama, C. (Ed.) (2012) La reforma de la virtualización de la Universidad. UDG-VIRTUAL. https://bit.ly/30whBXI
2012	Morocho, M. & Rama, C.(Eds.)	Las Nuevas Fronteras de la Educación a Distancia	Morocho, M. & Rama, C. (Eds.) (2012) Las Nuevas Fronteras de la Educación a Distancia. UTPL - Virtual Educa
2012	Domínguez, J. & Rama, C. (Eds.)	La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia	Domínguez, J. & Rama, C. (Eds.) (2012) La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia. ULADECH - Virtual Educa.
2011	Domínguez, J. & Rama, C. (Eds)	El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual	Domínguez, J. & Rama, C. (Eds) (2011) El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual. ULADECH - Virtual Educa. https://bit.ly/2XPoT6C
2010	Lupión, P. & Rama, C. (Eds.)	La Educación Superior a Distancia en América Latina: Realidades y tendencias	Lupión, P. & Rama, C. (Eds.) (2010) La Educación Superior a Distancia en América Latina: Realidades y tendencias. PUCPR - UNISUL - Virtual Educa. https://bit.ly/2BXjxOk
2008	Mena, M., Rama, C. & Facundo, Á. (Eds.)	El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe	Mena, M., Rama, C. & Facundo, Á. (Eds.) (2008) El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. UNAD - ICDE - Virtual Educa https://bit.ly/3fhvGfw

De tesis doctorales sobre educación Superior a nivel de postgrados, se identificaron algunas que abordan casos de universidades centroamericanas relacionadas con postgrados, virtualidad o calidad, como las siguientes:

- ✓ Ávalos-Dávila, C. (2018) Uso del Método Startup en el análisis y rediseño de estrategias didácticas para la formación en investigación de la UNED Costa Rica. [Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia],
- ✓ Pérez de Chen, M. (2015) Modelo de autoevaluación para la mejora continua de los programas de postgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala: estudio de caso [Tesis doctoral del programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida, Universidad de Deusto].
- ✓ Rodríguez, R. (2013) El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua [Tesis doctoral del programa de Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona].
- ✓ Martínez-Gómez, 2019 Los fines de la educación universitaria en El Salvador y Honduras [Tesis doctoral del programa de Universidad de Navarra].

Como podría inferirse, en las últimas décadas, se han realizado publicaciones relacionadas con la educación virtual a nivel universitario, enfocadas en la enseñanza en entornos virtuales (Cebrián, 2007); evaluación en la virtualidad (Brown & Pickford, 2013; López, P., 2011; Rodríguez e Ibarra, 2011; Sánchez, 2011; Brown & Glasner, 2010); sobre didáctica en entornos virtuales (Bautista, et al., 2011); y sobre los roles docentes y estudiantes en la educación virtual (Alonso y Blázquez, 2016; Moore & Murphy, 2009; Águeda & Cruz, 2007).

Tabla 27. Publicaciones sobre educación virtual y educación superior		
Título	Autor/autores	Año
El docente de educación virtual: guía básica: incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle	Alonso, L. & Blázquez, F.	2016

Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior	Brown, S. & Pickford, R.	2013
Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje	Bautista, G, et al.	2011
Evaluación formativa y comparativa en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias	López, V.	2011
E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior	Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Edits.)	2011
Calidad del aprendizaje universitario	Biggs, J.	2010
Técnicas docentes y sistemas de evaluación de educación superior	Sánchez, M. (coord.)	2010
Evaluar en universidad. Problemas y nuevos enfoques	Brown, S. & Glasner, A.	2010
Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior.	Moore, S. & Murphy, M.	2009
Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior	Águeda, B. & Cruz, A.	2007
Enseñanza virtual para la innovación universitaria	Cebrián, M. (coord..)	2007

1.1.6.4. Síntesis de apartado

Algunos autores consideran a la educación virtual como un tipo o un desarrollo de la educación a distancia. Otros como un proceso más vinculado con aspectos tecnológicos/instrumentales. Sin embargo, se considera que la educación virtual puede desarrollarse desde la proximidad, al referirse a un proceso humano.

Implica romper con la práctica del modelo tradicional de educación replicado en los entornos virtuales. Requiere el aprovechamiento de las posibilidades de interacción que ofrecen las TIC (del factor Relacional, propuesto por Marta-Lazo & Gabelas-Barroso), también el mantenimiento de sus miradas críticas. Desde estos espacios, los aportes de la EDUCOMU y la ALFADIG adquieren más sentido.

La educación virtual supone la búsqueda constante de nuevos caminos que logren conectar con otras personas, empatías y emocionalidades, que le proporcionen sentido a los aprendizajes y no sea una réplica de la educación bancaria en los entornos virtuales.

1.1.7. EDUCOMUNICACIÓN (EDUCOMU)

“Comunicación educativa significa la preocupación fundamental por educar, siempre desde la tarea de promover y acompañar el aprendizaje con adecuadas mediaciones instrumentales, lingüísticas y, sobre todo, humanas”
(Prieto, 2006, p. 94).

Son categorías clave de esta investigación la Educomunicación (EDUCOMU) y la Alfabetización digital (ALFADIG). Por ello, se revisan sus diversas conceptualizaciones, discusiones sobre sus enfoques, así como algunas de las investigaciones y realizadas.

La educomunicación implica considerar a la educación y a la comunicación como procesos de aprendizaje transformadores desde sus bases, con un enfoque de derechos humanos, donde el diálogo, el análisis crítico, la participación y la consideración del contexto y la vida cotidiana de sus participantes tienen lugar. Aplica tanto a procesos de educación formal, informal y no formales. En el enfoque de la educomunicación para el cambio social, en una revisión histórica del mismo, Barranquero (2007) ubica su gestación en América Latina:

La crítica principal se gestó en América Latina, en un contexto histórico, el de los años setenta, muy fuertes para las ideas de dependencia y liberación. Autores como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán, Orlando Fals Borda o Juan Díaz Bordenave, así como un sinfín de experiencias de comunicación alternativa y popular (radio-forums, radio-escuelas. Radios comunitarias, etc.), redujeron la perspectiva dominante inicial, hacia presupuestos más completos privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del cambio social o la función democratizadora de la comunicación. (p. 117).

De acuerdo con Quiróz (1999) la extensión de la educación mediática (y otras acepciones como sinónimos) se evidencia en América Latina y Europa a mediados de la década de los 80 (p. 12). Ferrés y Masanet (2015) indican que diversos organismos internacionales (ONU, UNESCO, Parlamento Europeo y Comisión Europea) han llamado a sus países miembros a implementar programas de educación mediática (p. 14).

No obstante, como lo expresan Mateus et al. (2020) son pocos los países latinoamericanos en los que se evidencian avances en el desarrollo de políticas públicas relacionadas con la educación mediática. Centroamérica es una muestra de ello, ya que no

se identifican políticas públicas en las que se considere la alfabetización mediática/digital como un derecho de la ciudadanía.

1.1.7.1. Conceptualización de la educomunicación

Con respecto a las formas de denominación, para Barbas (2012) “Es también conocida como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y media literacy o media education, en el contexto anglosajón” (p. 158). En sus orígenes, la educomunicación se relacionó al estudio de la “educación en materia de comunicación”. Entendida la comunicación, más a las acciones de los medios de comunicación y no a los procesos de interacción de sus participantes. Este enfoque más concentrado en el uso de los medios fue modificándose en el desarrollo de la educomunicación tanto en países iberoamericanos, como anglosajones.

La educomunicación puede considerarse desde diversas conceptualizaciones y enfoques. Desde una concepción amplia, la educomunicación puede definirse como un campo de estudio de conexión interdisciplinar entre la comunicación y la educación. Una de las definiciones amplias de la educomunicación es la que ofrece Barbas (2012) al considerarla como “(...) un campo de estudio teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación. Tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educomunicación se convierte en un campo de estudios heterogéneo y plural” (p. 157). Pareciera que, en algunas concepciones, se establece más una vinculación de dos disciplinas por separado que una integración de procesos. La educomunicación es más que la mera unión de dos campos de estudio, la educación y la comunicación. ¿Todo proceso educativo en el que intervienen medios de comunicación- incluyendo los digitales- es educomunicativo?

La conceptualización de la educomunicación conlleva reflexionar desde qué enfoques y propósitos se consideran a la educación y a la comunicación: desde enfoques más autoritarios, unilaterales, verticales o más horizontales, dialógicos y participativos.

Desde propósitos más tradicionales, poco críticos, para mantener un statu quo, o propósitos más críticos, emancipadores y liberadores. Quiroz (1997) refiriéndose a la televisión, señalaba en los noventa que era necesaria la reflexión de “la comunicación en la cultura de los educandos, en su vida cotidiana y en la organización de su tiempo, y cuáles son las necesidades y las demandas de los escolares frente a los medios de comunicación (...)” (p. 31). Esta reflexión necesaria se mantiene actualmente aplicándose a la TIC. Quiroz (1997) define a la educomunicación desde una perspectiva interdisciplinaria como:

La Pedagogía de la Comunicación es un campo que vincula la educación, la tecnología y la comunicación y sus medios, desde una perspectiva interdisciplinaria. Implica una potenciación de la educación en cuanto a su carácter comunicativo y en cuanto a la utilización o aprovechamiento de los medios (p. 37).

La educomunicación implica el reconocimiento de la interacción de las personas con los medios de comunicación. Ferrés y Manaset (2015) señalan con respecto a la interacción con los medios en la actualidad:

(...) La experiencia mediática es el resultado de la interacción entre unos mensajes y unos interlocutores de los mismos. Hoy la experiencia mediática incluye tanto los mass media como los social media. En los mass media la producción del mensaje está reservada a los profesionales de la comunicación. En los social media los ciudadanos y las ciudadanas reciben mensajes a través de las tecnologías y al mismo tiempo están habilitados para producirlos. Son prosumidores (prosumers), según la acertada expresión que acuñó hace décadas Alvin Tofler (1980). Gracias a las tecnologías tienen la oportunidad de producir mensajes propios en la misma medida en que interaccionan con mensajes ajenos. (p. 15).

La educomunicación es considerada como un proceso que requiere usos democráticos y participativos de los recursos comunicacionales (no solo medios de comunicación). Desde las Unesco, señala Barba (2012) creció un interés “por la mejora de la comunicación y la educación para el desarrollo de los pueblos” (p. 159). El interés se mantenía en la “educación en materia de comunicación”. La educomunicación se construye contantemente, desde su concepción teórica, en palabras de Oliveira Soares (2000) “Se trata de un campo en permanente construcción, teniendo en cuenta el continuo proceso de cambios sociales y de avances tecnológicos” (p. 139). Es importante resaltar, el papel inclusivo de la educomunicación, como lo señalan Muñoz-Borja, et al. (2020): La educomunicación actualmente facilita procesos de participación social en la medida que ofrece mayores oportunidades de inclusión y accesibilidad al eliminar algunos elementos de interacción directa y presencial como la temporalidad, espacialidad y mediación

(p. 7). Barbas (2012) en su artículo Educomunicación, enfoques y desafíos en el mundo interconectado identifica varias definiciones de educomunicación. En la siguiente tabla, se destacan algunas de estas:

Tabla 28. Algunas definiciones de educomunicación	
Definición	Referencia
“La educomunicación incluye sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores propios culturales y la verdad”	Ceneca, Unicef y Unesco (1992) Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano, Santiago de Chile. Edición Ceneca, Unicef y Unesco.
“(…) tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación- redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores, sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas” (p. 244)	Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre p. 244
“(…) aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Así mismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de la comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación” (En Aparici, 2003, p. 111)	García Matilla, en Aparici, R. (Coord.) (2003): Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio. Madrid: UNED.
“(…) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educomunicación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); es un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos”	Asociación Aire comunicación: http://www.airecomun.com/educomunicación/que-es.html

Fuente: tabla elaboración propia a partir de información retomada de Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. <https://bit.ly/3cYF9GF>

Como lo sostiene Prieto Castillo (2006) “No hay habla posible sin el habla del otro. Aprender del otro, entonces. Aprender con el otro. Y, el elemento sustantivo en esa relación: la comunicación” (p. 24). Agrega: “Aprendemos del otro y con el otro. Lo hacemos, entonces, en común unión, en com-unión. Desde allí todas las variantes: aprendizaje colaborativo, apoyo mutuo para aprender” (p.25). Para Kaplún (1997) la educación y la comunicación “son dos términos que pueden ser entendidos de muy diversas formas; y, según se los entienda, se abordará con muy diferente criterio el uso de los medios en la enseñanza” (p. 4). Kaplún distingue dos modos de entender estos términos: uno perfilado desde el modelo transmisor y el otro es el que “pone como base del proceso de enseñanza/aprendizaje la participación activa de los educandos” (1997, p. 6).

Una de las definiciones más completas e integrales de la educomunicación, acorde al enfoque de esta investigación, es la que ofrece Oliveira Soares (2012), pues aborda este enfoque educomunicativo desde las etapas iniciales de los procesos, reconociendo los contextos y ecosistemas educativos, así como la libertad de expresión, el análisis crítico, el diálogo y el trabajo colaborativo. Textualmente, Oliveira-Soares, define a la educomunicación como:

El conjunto de acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y desarrollo- en determinado contexto educativo- de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. (2009, p. 202)

Desde una mirada educomunicativa, la educación virtual debe superar el interés exclusivamente en los contenidos, sino en la práctica y el trabajo colaborativo, así como lo señalan Anguita-Martínez & Ruiz-Requies (2018):

El aprendizaje en este escenario no se centra en el contenido, sino en el método: la autodidaxia y la colaboración entre pares. Los procesos de aprendizaje están basados, en una parte importante, en la mentoría de otras personas que ayudan y acompañan a hacer determinadas cosas o a adquirir determinados conocimientos" (p. 37).

Contemplar la educomunicación en la educación virtual de los postgrados centroamericanos implica reconocer la importancia de la comunicación humana en los entornos educativos virtuales. El respeto y reconocimiento de la persona, de su contexto y de su vida cotidiana en su proceso de su aprendizaje. La promoción del análisis crítico,

en la aspiración constante de “una educación liberadora” (Freire), de transformación social, con y para los otros, con diálogo, investigación y participación. Inspirados en la conceptualización de Oliveira Soares, se entenderá como educomunicación (EDUCOMU) en esta investigación:

El conjunto de acciones educacionales y comunicativas en las que conscientemente en los diversos contextos y ecosistemas de aprendizaje virtuales se garantice a las personas que participan en estas acciones el diálogo, la participación, colaboración solidaria, su reconocimiento como prosumidores, el desarrollo del análisis crítico y la libertad de expresión.

1.1.8. ALFABETIZACIÓN DIGITAL (ALFADIG)

“La comunicación nos permite poner a todos los que participan en una relación entre iguales. Cualquier otro ejercicio o práctica de la comunicación que no implique una relación horizontal pone bajo sospecha a quienes la pronuncian o la ejercen en su nombre”
(Aparici, 2017, p. 29).

Se parte del porqué destacar el concepto de alfabetización y competencias digitales y las convergencias de los conceptos de alfabetización y competencias mediáticas. La alfabetización digital no se trata solo de “usar” las TIC, sino de conocerlas, comprenderlas, analizarlas críticamente, apropiarse de ellas y usarlas responsablemente. Desde la academia, también a nivel de postgrados, se requiere analizar estas posibilidades en la educación virtual y desde este enfoque, se concibe el aporte de la ALFADIG en la temática desarrollada en esta tesis. Dicho en palabras de Ferrés y Masanet (2015):

En un entorno social y cultural en el que la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por tecnologías, el mundo académico debería conceder una importancia capital a la educación mediática. Si el ser humano se desarrolla como persona en la interacción con los demás, y si hoy una gran parte de las interacciones son mediadas, hay que asumir que la educación mediática es un requisito imprescindible para poder garantizar el desarrollo de la autonomía personal y la plena implementación de una cultura democrática (p. 13).

1.1.8.1. Conceptualización de la alfabetización digital

Gutiérrez-Martín (2003) diferenciaba la alfabetización tecnológica, de la información y de la de medios. La primera concentrada, como su nombre lo indica, en el conocimiento de lo tecnológico, incluyendo los dispositivos y los softwares. La segunda, según Gutiérrez-Martín, en la capacidad de organizar, evaluar y analizar la información disponible y la tercera, la educación para los medios que hace referencia a “Un grupo de destrezas necesarias para conseguir un pensamiento crítico, para convertirse en productores de multimedia, y para comportarse como ciudadanos responsables en un mundo cada vez más digital” (p. 50). Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) señalan que “Históricamente (...) la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías” (p. 27). Las autoras advierten que históricamente se establecía una separación entre la competencia digital y la competencia audiovisual (Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

La alfabetización digital es considerada como parte de la alfabetización mediática. No obstante, en esta investigación, de manera intencionada se aplica el concepto de digital y no mediática, para que se relacione más con los entornos virtuales. Se reconoce la visión conceptual integradora de la alfabetización mediática, principalmente, para superar la visión meramente instrumental y computacional de la misma. Refiriéndose a la educación en medios, Aguaded (2012) sostiene:

(..) es necesaria, cada día más, una educación en medios de comunicación, entendida como un ámbito de estudio para la educación de la «competencia comunicativa», que supere la visión excesivamente tecnológica e instrumental que, fruto de las modas y los avances tecnológicos, a menudo ha confundido a políticos, administradores y sociedad en general y ha distorsionado e ignorado las inherentes características y cualidades que los medios tienen de cara a la educación (p. 260).

Dado que esta investigación se centra en modelos de evaluación de postgrados virtuales, se optó por retomar más la conceptualización de alfabetización digital, con un enfoque de alfabetización y competencias mediática, es decir, más allá de lo meramente instrumental, con un enfoque de derechos humanos y de construcción ciudadana, reconociendo que “(...) es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarla con y a través de los medios, participar activamente,

comunicarse...”(Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012, p. 31). La conceptualización de alfabetización digital-con el desarrollo de sus respectivas competencias- retomada en esta investigación, se aleja de lo meramente computacional e instrumental. Por tanto, se descarta la utilización de la alfabetización computacional como algunos autores lo utilizaron en los 90. No existe una definición única de alfabetización en medios o digital. Son diversas las denominaciones y enfoques. Ferrés y Masanet (2015) reconocen que “es significativo que falte una definición precisa y consensuada de qué comporta ser competente (...)” (p. 14). Como lo hacen notar estos autores en las siguientes palabras textuales:

Basta fijarse en la confusión terminológica que se viene arrastrando desde hace décadas en este campo. Antes del caos terminológico se manifestaba en la falta de consenso para dar nombre a la materia. Se hablaba de educación en medios, educación para los medios, educomunicación, educación en comunicación audiovisual, alfabetización mediática, media literacy, educación mediática, etc.

Hoy se han añadido expresiones que incrementa la confusión. Se habla, por ejemplo, de multialfabetización, de alfabetización informacional, de nuevas alfabetizaciones, de alfabetización digital, de alfabetizaciones múltiples, de transliteracy... (pp. 14-15).

Por lo anterior, se retomarán tantas concepciones como características de la alfabetización digital como de la mediática, aplicadas a la virtualización de los postgrados, reconociendo que debe superarse la visión meramente instrumental y tecnológica, ya que para el desarrollo de las competencias digitales, además de las competencias tecnológicas, se requiere el desarrollo de competencias axiológicas, actitudinales, en sintonía, a las que se han denominado competencias mediáticas (Ferrés y Piscitelli, 2012; Ferrés y Masanet, 2015). La concepción de alfabetización digital que se retoma está enmarcada en la educomunicación, que se definió en el apartado anterior, desde un enfoque de derechos, en la formación de una sociedad prosumidora (García-Ruiz, et al., 2014). En esta revisión de la diversidad de concepciones sobre alfabetización mediática y digital se retoma textualmente en la siguiente tabla la compilación de definiciones que García-Ruiz, et al. (2014):

Tabla 29. Definiciones de alfabetización mediática y digital García-Ruiz et al. (2014)

Pérez-Rodríguez y Delgado (2012)	(...) la alfabetización digital debe comprender tanto la competencia digital como la competencia ante los medios de comunicación y lenguajes audiovisuales (...).
Comisión Europea (2009)	está relacionada con la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterios adecuados, diversos

	aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como establecer formas de comunicación, comprender y evaluar con criterios adecuados, diversos aspectos de los mismos y sus contenidos; así como establecer formas de comunicación en diferentes contextos.
UNESCO (2008)	propone una visión integral de la alfabetización mediática en la que converjan tanto la alfabetización informacional, como el conjunto de destrezas, competencias y actitudes que todos los ciudadanos deben desarrollar.

Fuente: tabla elaboración propia con contenido textual de García-Ruiz, R., Gozávez Pérez, V. y Aguaded, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. Cuadernos.info, 35,15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>

En la aplicación de las tecnologías en el ámbito universitario es necesario una reflexión constante de cómo los distintos actores del proceso de aprendizaje se relacionan con nuevos ecosistemas educativos. Massoni y Mascotti señalan con respecto a las nuevas formas de relacionarse con las TIC:

Una forma de pensar estos cambios es revisar nuestra relación con la tecnología. Esto es: más importante que las computadoras como aparatos son los usos socioculturales que estas maquinillas inauguran. Asumir esta idea de tecnología supone reconocerla como una especie de conversación social, correr la mirada desde los aparatos hacia los procesos de apropiación como generadores de nuevas prácticas. Procesos de intercambio entre grupos socioculturales que discuten y definen nuevas formas de consumo, un uso diferencial de bienes materiales y simbólicos en función de sus intereses en el mundo (1997, p. 37).

Una de las potencialidades de la alfabetización digital (mediática) es de desarrollo de competencias e indicadores. García-Ruiz, Gozávez y Aguaded citan a Ferrés (2007) y Ferrés y Piscitelli (2012), para señalar algunas de las dimensiones que pueden identificarse de la competencia mediática: “Plantean desde una visión holística e interrelacionada: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción” (2014, p. 18). En esta visión global identifican como dimensiones e indicadores los siguientes:

**Tabla 30. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática
García-Ruiz et al. (2014)**

Dimensión tecnológica, referida a la capacidad para un uso eficaz de los medios y tecnologías de la comunicación., incluyendo la habilidad para adecuar la tecnología a fines previamente establecidos por el usuario. También incluye la habilidad para conocer e integrar las innovaciones tecnológicas, así como la capacidad para elaborar y manipular imágenes, sonidos, etc.

La dimensión del lenguaje mediático, o aptitud para una interpretación adecuada de los códigos de un mensaje, así como la capacidad para evaluar el significado de los contenidos y diferentes sistemas de representación. Incluye la capacidad para expresarse según distintos códigos y sistemas de representación, dependiendo del contexto y del mensaje que se va a producir o transmitir.

La dimensión de la recepción y los procesos de representación e interacción, incluyendo la capacidad para autoevaluar la propia dieta mediática y la capacidad para reconocer y apreciar las emociones y valores en los mensajes de los medios. También la capacidad para reconocer valores en los mensajes o la habilidad para interpretar los contenidos de los medios críticamente, así como la capacidad para interactuar de modo colaborativo en las plataformas facilitadas por las redes sociales.
La dimensión de la producción y los procesos de difusión, que alude a los conocimientos sobre los procedimientos de producción, programación y difusión de contenidos mediáticos, incluyendo la capacidad para diferenciar entre las producciones individuales y colectivas, entre las populares y las corporativas, etcétera. También se refiere a los conocimientos y al uso de los sistemas de producción, programación y difusión de contenidos, así como a la capacidad para colaborar en la confección de productos multimedia o multimodales. Incluye el conocimiento de los derechos de autoría y la producción responsables de contenidos, respetando los derechos de propiedad intelectual.
La dimensión axiológica e ideológica, vinculado a lo anterior, se refiere al conocimiento de la legislación que protege a usuarios y consumidores de medios, y en última instancia incluye la aptitud tanto para producir como para interpretar de modo cívico, democrático y autónomo los mensajes de los medios, detectando las intenciones, los derechos y los intereses que subyacen a sus contenidos. Supone asimismo la habilidad para usar las nuevas tecnologías de un modo responsable y democrático, favoreciendo la promoción del entorno social y natural.
La dimensión estética de la competencia mediática, la cual se refiere a la sensibilidad y atención hacia los aspectos formales, desde una perspectiva creativa y regida por el buen gusto. Alude a la capacidad para usar e interpretar los medios siguiendo unos estándares de calidad estética, de un modo creativo y original.

Fuente: contenido retomado textualmente de García-Ruiz, Gozávez y Aguaded (2014) en su artículo titulado La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. Cuadernos.Info, 35,15-27. doi:10.7764/cdi.35.623 pp15-27.

Las TIC en los entornos virtuales, para ser aprovechadas, requieren el desarrollo de las competencias digitales de docentes y estudiantes. Al respecto, Anguita-Martínez & Ruiz-Requies (2018) sostienen:

Estas nuevas pedagogías deben posibilitar al alumnado descubrir y dominar nuevos contenidos y conocimientos; elaborar y aprender con otros; hacer creaciones de bajo costo e iterar nuevos conocimientos: usar nuevos conocimientos para fines "reales" y acelerar la autonomía del estudiantado poniéndolo en el centro del proceso de aprendizaje" (p. 38).

Las competencias digitales, no se centran únicamente en lo tecnológico, sino que implican otras áreas de alfabetización que conllevan a una formación ciudadana. Así lo plantean, Pérez-Rodríguez et al (2015):

El desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas e instrumentales relacionadas con los lenguajes tecnológicos y mediáticos es importante, aunque no suficiente. Las que implícitamente pueden promover la competencia mediática, en consonancia con una adecuada formación para la ciudadanía, se relacionan con el pensamiento crítico, la responsabilidad, la reflexión, la cooperación, la tolerancia, la creatividad, la sensibilidad y la innovación. Es ahí donde radica el esfuerzo y hacia donde deben dirigirse las actividades y experiencias para educar a los niños y jóvenes en el universo de las redes y pantallas (Pérez-Rodríguez et al., 2015. p. 19).

Ferrés y Piscitelli (2012) señalan como dimensiones mediáticas: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. A continuación, la descripción de cada una:

Tabla 31. Dimensiones mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012)	
Dimensión	Descripción
Lenguaje	Conocimiento de los códigos mediante los que se expresan los diferentes lenguajes, capacidad para utilizarlos con concreción y eficacia y para analizar y producir mensajes escritos, sonoros, visuales y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros. Dominio de la comunicación multimodal, multimedia y transmedia.
Tecnología	Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual en un entorno digital. Comprensión de las funciones que desempeñan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el marco de la sociedad digital.
Procesos de interacción	Capacidad de comprender y gestionar los procesos mentales que se activan en la recepción de mensajes ajenos. Capacidad de valorar críticamente y de gestionar los componentes cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en los procesos de interacción con estos mensajes. Capacidad de evaluar de manera lúdica la propia dieta mediática y gestionarla de manera equilibrada.
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones que cumplen los procesos de producción y difusión de los mass media, de las tareas de los agentes que intervienen, de las estructuras de estos procesos y de los códigos mediante los que son regulados. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos a través de los social media.
Ideología y valores	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes de los mass media y de los social media, gestionando de manera lúcida la ideología y los valores sobre todo cuando son latentes. Compromiso en un uso activo y responsable de los social media desde un punto de vista educativo, social y cultural.
Estética	Capacidad para analizar, valorar y extraer placer de los mensajes mediáticos desde un punto de vista de su originalidad y de su calidad estética. Capacidad de producir mensajes que contribuyan a incrementar los niveles de creatividad, originalidad y sensibilidad.

Fuente: Adaptación de Ferrés y Piscitelli (2012) en Ferrés y Masanet (eds.) 2015, La educación mediática en la universidad española, pp. 20-21.

La alfabetización digital contempla una corresponsabilidad, no solo de las instituciones educativas y docentes, también son responsables los medios de comunicación, la sociedad y la ciudadanía en general (Aguaded, 2011). Para esta investigación, se comprenderá a la Alfabetización digital, abreviada como ALFADIG, desde una perspectiva de superación de lo meramente tecnológico y digital como:

El desarrollo integral de las capacidades (cognitivas, habilidades y actitudinales) que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la evaluación y el análisis crítico, la comunicación e interacción y la producción de contenidos adecuados para cada contexto, de forma responsable y ética, en distintos formatos y lenguajes de los entornos virtuales.

**“Entre los factores clave que garantizan la
calidad de un postgrado virtual están
factores educomunicativos y de
alfabetización digital”.**

Orientación hipotética

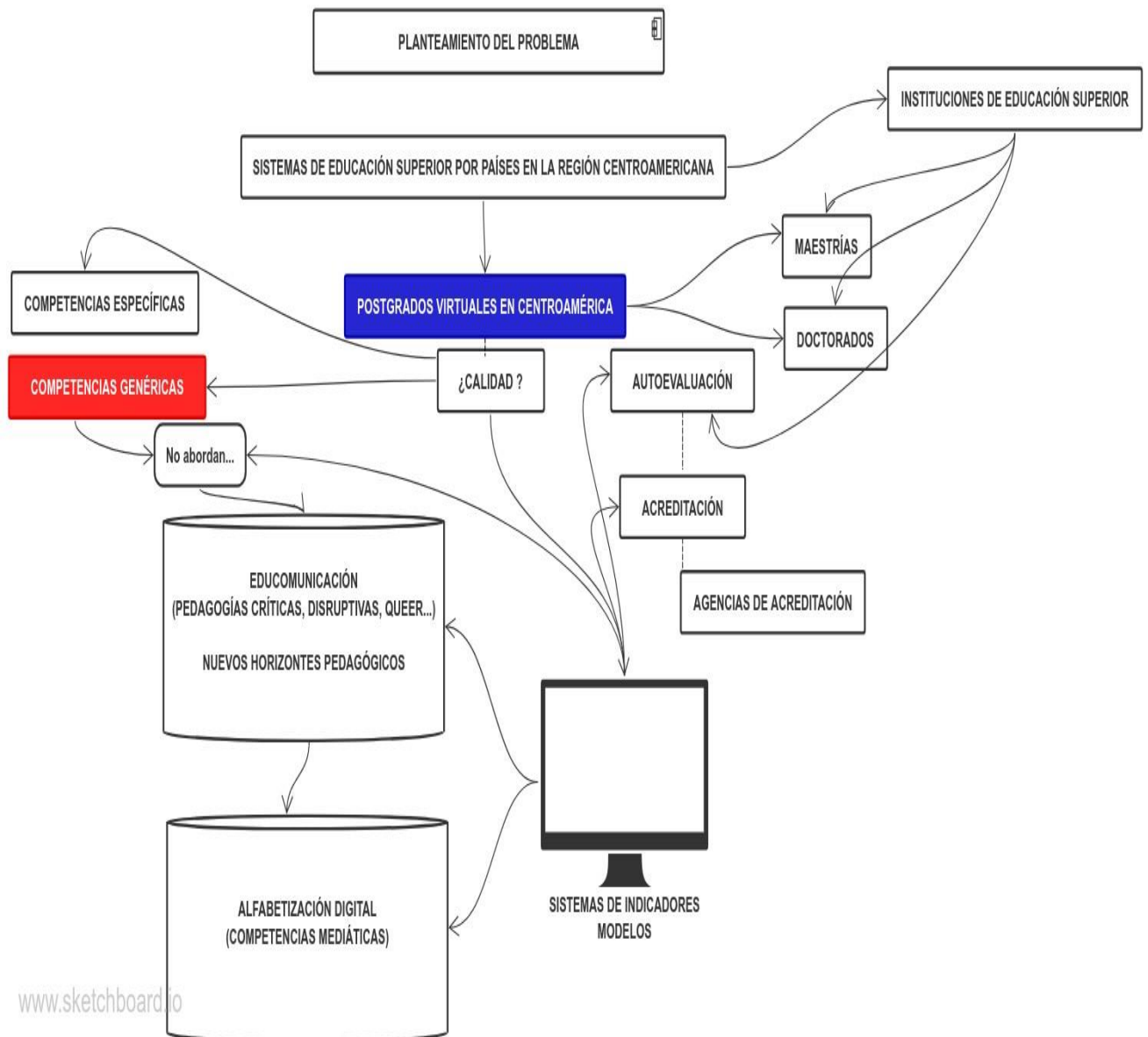
Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de
programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 9. Planteamiento esquemático del problema de investigación



PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“(...) no podemos comprender el acto educativo, sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de punto de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha”
(Prieto Castillo, 2004, p. 67).

El problema para investigar en esta tesis **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** parte del cuestionamiento de la calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana. La oferta de postgrados va en aumento en los últimos años, principalmente en maestrías, tanto en instituciones públicas y privadas. Según Alarcón (2020) de alrededor de 9,000 carreras universitarias en la región centroamericana, ofrecidas por las instituciones de educación superior, legalmente establecidas, 2,320 (25%) corresponden a maestrías y 219 (2%) a doctorados.

Podría posibilitarse la ampliación de la modalidad virtual, contribuyendo a la inclusión de la educación superior a pesar de que actualmente la modalidad de oferta de los postgrados en Centroamérica la mayoría sea en modalidad presencial (90%), seguida de semipresenciales o *blended* (8%) y los postgrados virtuales correspondan a un 2%, aproximadamente. Es decir, garantizando que las maestrías y doctorados centroamericanos en modalidad virtual cumplan con la razón social de ser y con el desarrollo de las competencias requeridas para los profesionales e investigadores que los cursen. Para ello, es necesario contar con sistemas de evaluación de calidad adecuados.

aseguramiento de la calidad en la región que consideren las particularidades de la educación superior en los entornos virtuales en sus modelos.

Actualmente, los modelos de autoevaluación y evaluación de la calidad aplicados a postgrados en la región centroamericana (ACAP, SINAES, ACAAI, etc.), no consideran la oferta virtual con modelos específicos de evaluación. En las experiencias de evaluación de algunas carreras en modalidad virtual se aplican los mismos modelos de evaluación, diseñados y pertinentes para las modalidades presenciales. En Costa Rica, el SINAES cuenta con un modelo de evaluación de carreras de grado a distancia, pero aún no a nivel de postgrados. La Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) tampoco cuenta con un modelo de autoevaluación y evaluación de calidad con indicadores específicos para las maestrías y doctorados en la modalidad virtual. Es importante desarrollar modelos integrales de evaluación de la calidad en Centroamérica, en beneficio del desarrollo de la región, como lo hace notar, Tünnermann (2008):

Promover el mejoramiento de la calidad y la integración de la educación superior centroamericana es promover la aceleración del desarrollo integral de la región. Es también una estrategia apropiada para diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea el actual proceso de globalización en el campo de la educación superior (p. 335)

La educación en entornos virtuales requiere consideraciones específicas que deben tomarse en cuenta a la hora de evaluar su calidad. Estas consideraciones no son solo tecnológicas, sino también pedagógicas y comunicativas. La educación en los entornos virtuales, para que sea significativa, también debe ser interactiva entre los participantes del proceso educativo, con los docentes y tutores y entre el estudiantado. Deben generarse estrategias educativas que posibiliten el pensamiento crítico y el análisis riguroso de los conocimientos, pero también, aspectos axiológicos, sin olvidar que son humanos aprendiendo mutuamente.

En este sentido, la educomunicación y la alfabetización digital son procesos que pueden aportar nuevos horizontes pedagógicos para el desarrollo de las competencias requeridas en las maestrías y doctorados en modalidades virtuales y que si se visibilizan en sus modelos de autoevaluación y evaluación de calidad pueden ser considerados en sus procesos de mejora continua.

Aunque las agencias de acreditación de calidad no consideren aún en sus manuales de evaluación o autoevaluación aplicados a los programas de postgrados en

modalidad virtual los procesos de EDUCOMU y ALFADIG, estos ofrecen factores clave y áreas de oportunidad para contribuir al desarrollo de las competencias genéricas que se esperan alcanzar en las maestrías y doctorados centroamericanos. Identificarlos es uno de los propósitos de esta investigación. Actualmente, muy poco se consideran los procesos educomunicativos y la alfabetización digital cuando se aborda el tema de la calidad de la educación virtual en Centroamérica.

2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

*“Sin pensamiento no hay crítica y sin crítica no existe el progreso, el protagonismo desaparece”
(Mazo, 2010, p. 13).*

¿Por qué es relevante una tesis doctoral denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**? Inicialmente, esta investigación se justifica por razones personales. La experiencia de investigación debe estar vinculada a la pasión por conocer y contribuir con la reflexión, el diálogo y con propuesta de nuevos saberes a un campo de estudio. En este caso, a los campos de la educación superior y a la comunicación. Toda la vida deseé dedicarme a la docencia. Desde mi formación de educación básica mi apuesta profesional fue la docencia. Estudié un Bachillerato en Orientación Docente. Sin embargo, en los estudios universitarios, mi opción fue la comunicación organizacional, ya que consideré que, en un país como El Salvador, las organizaciones e instituciones requerían profesionales de la comunicación comprometidos con la transformación social y conscientes del aporte de la comunicación en esta misión. En este periodo, apoyé como instructora (apoyo docente) en varias asignaturas de la carrera. Así fue como estudiante universitaria, combiné las dos pasiones: la educación y la comunicación.

Posteriormente, en el campo profesional, cuento con una experiencia de 20 años como docente universitaria. Durante este periodo, por casi 10 años, me he desempeñado además como decana de una Facultad de Postgrados, en donde he evidenciado esa sospecha a priori de la calidad de posgrados en modalidades virtuales. Aunque esto

ha ido cambiando poco a poco con los años- y ahora más en periodo de la pandemia COVID 19- y se demuestra con el aumento de modalidades de oferta de postgrados semipresenciales. Antes de la pandemia, en la Facultad de Postgrados en la que trabajo, de la oferta total de postgrados (20) un 70% es en modalidad semipresencial y un 5% virtual. Adicionalmente, he experimentado de cerca los procesos de autoevaluación y evaluación de carreras universitarias, específicamente en postgrados, y he corroborado la inexistencia de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para maestrías y doctorados en modalidad virtual en El Salvador.

Otra razón que justifica la realización de esta investigación es el aumento de la oferta de la demanda de postgrados en la región centroamericana. En las últimas décadas, en Centroamérica ha aumentado la oferta de postgrados, maestrías y doctorados, alrededor de 2,000. Poco a poco se ofrecen en modalidades semipresenciales o virtuales, principalmente las maestrías, aunque en general en la región, la oferta sea alrededor de un 10%. Este bajo porcentaje, probablemente, se explique con esa sospecha y cuestionamiento inicial de la calidad de los postgrados en modalidades virtuales en comparación con la calidad de los programas presenciales. Además, como lo plantea Maldonado (2014) en el ámbito colombiano, que podría ser similar al centroamericano, también se sospecha de calidad de los programas de postgrados por el aumento de su oferta en instituciones que consideran la educación como un negocio y que han contribuido a considerar algunas “IES en un mercado de baja calidad” (p. 187). por ello, se requieren sistemas de evaluación de calidad de la educación superior adecuados y confiables.

Esto lleva a la siguiente razón que justifica la pertinencia y relevancia de realizar esta investigación doctoral: en Centroamérica no existen modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales. Por ejemplo, la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) hasta el momento solo cuenta con modelos de acreditación para postgrados presenciales. Un indicador sobre el número de aulas físicas disponibles para ofrecer un postgrado virtual no es congruente para evaluar su calidad. Un avance al respecto se evidencia en Costa Rica. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) formuló un modelo de autoevaluación y evaluación de carreras no presenciales. Esto, en buena parte, gracias al aporte de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Aunque no existe aún

un modelo específico para postgrados virtuales, se considera un avance. En general, en Centroamérica se identifican pocas investigaciones relacionadas con la calidad de los postgrados en modalidad virtual. El aseguramiento de la calidad de maestrías y doctorados es clave en países como los centroamericanos, en los que es necesario contar con profesionales especializados competentes en distintas áreas y con investigadores que contribuyan con análisis rigurosos sobre nuestras realidades, al conocimiento y a las búsquedas de propuestas de solución de los diversos problemas que adolecen las sociedades centroamericanas.

Los aportes de la educomunicación y la alfabetización digital son poco conocidos en la región centroamericana. No se plantean como un derecho ciudadano aún, como sucede en otras regiones del mundo, incluso en suramérica. En la revisión documental de los organismos encargados de la educación en los países centroamericanos no se evidencia el reconocimiento de estos procesos.

La educación es un proceso eminentemente humano, independientemente desde qué entornos se produzca. Al ser humano, la comunicación es un proceso esencial para lograr sus propósitos (cognitivos, habilidades, vivenciales, emotivos, emociones) en cualquier nivel de formación y en cualquier entorno. He ahí que la mirada educomunicativa retoma ese enfoque humano desde lo comunicativo- el factor Relacional propuesto por Marta- Lazo & Gabelas-Barroso (2012). De igual forma, el desarrollo de competencias digitales, que superan la visión meramente tecnológica/instrumental, posibilita un uso adecuado, crítico y responsable de las TIC en los entornos educativos.

Por las razones anteriores se considera relevante y pertinentes los aportes de esta tesis doctoral **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**. En el campo de la educación superior, se contribuirá, de alguna manera, al avance del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Centroamérica. En el campo de la calidad de la educación superior, se ofrecerá una propuesta para la formulación de indicadores de evaluación de calidad desde la educomunicación y alfabetización digital que pueda ser considerada en los procesos de evaluación de calidad de estos programas. En el campo académico, se aspira abonar desde la investigación en la línea de educomunicación y alfabetización digital en el contexto centroamericano

2.3. DISEÑO METODOLÓGICO: RECORRIDO

“(...) todo proceso educativo en el que haya personas implica una relación personal”
(Sánchez-Sáinz, M., 2019, p. 90).

El desarrollo metodológico de una investigación no es un proceso lineal. Es un ir y venir que va enriqueciéndose a cada paso, con “reflexividad y el *feed-back*”, como lo sugieren Berganza-Conde & Ruiz-San Román (2005). A continuación, se presenta el diseño metodológico de esta tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**. Entendido el diseño metodológico como lo apuntan Tafur (2016) el detalle de: “(...) los procedimientos y las condiciones para lograr la información necesaria que permitirá alcanzar los objetivos del estudio (...)” (p. 187). El diseño metodológico se construyó a partir de las preguntas de investigación que se pretenden responder y de los objetivos de investigación que se buscan alcanzar. Como parte del diseño, se define el enfoque, el alcance, la metodología y los instrumentos de esta investigación. En este apartado, se detalla cómo se desarrolló metodológicamente la investigación, el recorrido o camino metodológico, como lo plantean Berganza-Conde & Ruiz-San Román (2005) “Es preciso que los resultados que aporta el investigador se presenten junto a los caminos recorridos para alcanzarlos” (p. 3).

Como lo sostienen Villegas-Sandoval & Martínez-Olmo (2017) es importante que en toda investigación se presente el apartado del diseño metodológico para que los lectores comprendan cómo se ha desarrollado el proceso de indagación (p. 1). En una investigación científica, como una tesis doctoral, es relevante este apartado donde se detalla el marco metodológico de la investigación, incluso en investigaciones con enfoque cualitativo, como la aplicada en esta tesis, ya que, como lo considera Orozco-Alvarado (2018) es “un aporte a los procesos de validez y confiabilidad de las técnicas de investigación, así como los procesos de triangulación en el proceso de análisis e interpretación de los resultados” (p. 25). Refiriéndose específicamente a los estudios cualitativos, Hamui-Sutton (2016) considera a las preguntas de investigación como “el eje transversal del proceso de indagación” (p. 49). Por su parte, Azuero (2019) retoma la relevancia del

desarrollo del marco metodológico con la posibilidad de ofrecer los descubrimientos de los supuestos teóricos para una reconstrucción de los datos.

En general, la investigación se realizó en cinco grandes etapas, que se presentan en la siguiente imagen:

Figura 10. Etapas del desarrollo de la investigación



Estas cinco etapas se desarrollaron no de forma lineal, sino en un ir y venir constante. La primera, es donde se identifica el objeto de estudio de esta tesis. Donde se realizan las primeras preguntas para iniciar la indagación de sus respuestas a partir de un interés particular: la relación entre educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales. Posteriormente, se fundamentó la investigación teóricamente, para luego, proceder a las etapas del cómo se desarrollará la investigación, el diseño metodológico. Las etapas más intensas, la ejecución de la investigación donde se desarrolla el diseño metodológico y el análisis de los resultados.

Por lo anterior, en la presentación de este recorrido metodológico, se detallan las preguntas de investigación, objetivos, métodos, técnicas e instrumentos aplicados. Partiendo de algunos supuestos a priori y de algunas orientaciones hipotéticas.

2.4. SUPUESTOS A PRIORI

*“El ser humano sigue siendo el fundamento esencial de los aprendizajes y la formación en la era digital y global”
(Ramírez, 2014, p. 125).*

El interés por el desarrollo de esta investigación parte de cinco supuestos a priori, fruto de la observación y experiencia de más de 20 años en el campo profesional de la gestión universitaria de postgrados de la investigadora. Estos supuestos son los que se detallan a continuación:

1. La percepción de un mayor cuestionamiento, recelo, desconfianza o sospecha inicial de la calidad académica de las carreras de postgrados implementadas en modalidad virtual en comparación con los postgrados en modalidad presencial.
2. La ausencia actual de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad adecuados para postgrados virtuales en la región centroamericana.
3. Poco conocimiento en la región centroamericana sobre los aportes de la EDUCOMU y ALFADIG en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.
4. La ausencia de referencias de aportes relacionados con procesos comunicativos y de competencias digitales en la autoevaluación y evaluación de calidad de posgrados en Centroamérica.
5. Los aportes de la EDUCOMU y la ALFADIG a la evaluación de calidad de postgrados virtuales.

A partir de estas ideas iniciales, surgió el interés por esta tesis doctoral. El interés es indagar sobre estos supuestos, asumiendo que el quehacer del trabajo investigativo consiste, según el planteamiento de Danermark et al. (2016): “(...) en indagar e identificar las relaciones y no relaciones entre lo que experimentamos, lo que en realidad está

sucediendo y los mecanismos subyacentes que producen los acontecimientos en el mundo” (p. 45). Se parte de la experiencia propia, para experimentar con la investigación científica, la búsqueda de esos “mecanismos subyacentes”, como lo señalan Danermark et al., que nos permitirán interpretar y conocer el fenómeno investigado.

2.5. ORIENTACIONES HIPOTÉTICAS

*“No se trataría tanto de introducir las TIC en la educación
como de reinventar un nuevo modelo
educativo que incorpore las propias TIC”
(Rodríguez-Rosell & Melgarejo-Moreno, 2012, p. 144).*

Esta tesis buscó atender a ciertas orientaciones (suposiciones) hipotéticas que se formularon a partir de la revisión bibliográfica y experticia en el campo del conocimiento de la educación virtual y postgrados en la región centroamericana. Estas tienen como función principal la orientación de la investigación y no su comprobación de hipótesis como verdadera o falsa. A continuación, se comparten estas suposiciones iniciales:

- 1º. Si la educación es un proceso humano, también en la educación virtual y en sus evaluaciones – incluyendo las de calidad- a nivel de postgrados debemos cuidar lo humano.
- 2º. La calidad de un postgrado centroamericano no se define por la modalidad en la que se ofrece, sino que es un conjunto de factores clave el que asegura la calidad de un postgrado presencial, semipresencial o virtual.
- 3º. Entre los factores clave que garantizan la calidad de un postgrado virtual están factores educomunicativos y de alfabetización digital.
- 4º. La educación virtual a nivel de postgrados no es ni de mejor, ni de peor calidad que la de modalidad presencial, son modalidades distintas que requieren procesos de desarrollo específicos para sus respectivos entornos de aprendizaje.
- 5º. Entre los docentes y responsables de los postgrados virtuales y de su evaluación en la región centroamericana, poco se conocen los aportes de los procesos

eduducativos y de alfabetización digital en el aseguramiento de la calidad de los postgrados virtuales.

6º. Los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de las agencias de acreditación centroamericana aplicados a los programas de postgrados no consideran indicadores de eduducación, ni de alfabetización digital.

7º. Quienes han experimentado la educación virtual conocen las posibilidades inclusivas de esta modalidad a nivel de postgrados, siempre y cuando se aprovechen las posibilidades de interacción que ofrece esta modalidad.

2.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

(...) si bien las libertades de expresión, información y opinión forman parte de los derechos constitucionales en América Latina, en el campo educativo la formación en competencias mediáticas que permitan su ejercicio de parte de los diferentes grupos etarios no ha sido una prioridad
(Mateus et al., 2020, p. 4).

Esta investigación doctoral respondió a varias interrogantes relacionadas con la consideración e implementación de indicadores de los procesos de eduducación (EDUCOMU) y de alfabetización digital (ALFADIG) a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana. Estas interrogantes se han convertido en preguntas de investigación.

Hernández-Sampieri et al. (2017) definen a las preguntas de investigación como aquellas que “Orientan a las respuestas que se buscan con la investigación” (p. 43). Por su parte, Tapia et al. (2019) las consideran como parte de “la hoja de ruta que orienta la estrategia y metodología científica” (p. 29). Es decir, es posible considerar a las preguntas de investigación como orientadoras de la ruta que se recorrerá en una investigación. Para esta investigación, se busca responder básicamente a las siguientes tres preguntas orientadoras de la ruta:

- ¿Qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG?

- ¿Cuáles son los factores clave y áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana?
- ¿Cómo se formulan indicadores de EDUCOM y ALFADIG adecuados a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana?

2.7. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

*“En este mundo líquido las personas ya se relacionan tanto en el entorno offline como en el online; más aún, las relaciones sociales están ya plenamente híbridadas entre ambos contextos”
(Naval et al., 2016, p. 78).*

Las preguntas de investigación están relacionadas con los objetivos de investigación de la tesis. Es decir, se vinculan con la finalidad que se pretende alcanzar en el proceso investigativo (García-Córdoba, 2017). Por su parte, Tamayo y Tamayo (2017) define a los objetivos de la investigación como “el enunciado claro y preciso de los propósitos por los cuales se lleva a cabo la investigación” (p. 141). Es relevante la precisión de los objetivos de la tesis, ya que estos enunciados orientarán el alcance de la investigación, lo que se aspira lograr, y encaminarán el desarrollo de la metodología adecuada (los medios) para alcanzarlos. Es lo que se pretende y lo que se quiere conseguir (Berganza-Conde & Ruiz-San Román, 2005) o como lo nombran Hernández-Sampieri et al. (2017) son “guías” de la investigación.

Los objetivos son generales y específicos. Berganza-Conde & Ruiz-San Román (2005) los distinguen por su alcance, entendidos los objetivos generales los que tienen más amplio alcance y los específicos los fines de la investigación. Tamayo y Tamayo (2017) señala con respecto a los objetivos generales:

Consiste en enunciar lo que se desea conocer, lo que se desea buscar y lo que se pretende realizar en la investigación; es decir, el enunciado, claro y preciso de las metas que se persiguen en la investigación a realizar. Para el logro del objetivo general nos apoyamos en la formulación de los objetivos específicos (p. 142).

Desarrollando el planteamiento de Tamayo y Tamayo, se formuló el objetivo general de esta investigación respondiendo a las siguientes interrogantes:

- *¿Qué se busca?* El análisis de las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas que establezcan una relación de la EDUCOMU y la ALFADIG con la evaluación de calidad de postgrados virtuales que pueda implementarse en la región centroamericana.
- *¿Qué se pretende realizar?* La relación y pertinencia entre calidad de postgrados virtuales con la EDUCOMU y la ALFADIG.
- *¿Cuál es la meta?* La propuesta de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG que puedan ser considerados en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana.

Por lo anterior, en esta tesis **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**, se formuló como objetivo general el que se lee en la siguiente tabla:

Tabla 32. Objetivo general de la investigación	
Objetivo general	Analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la consideración de la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana

Los objetivos específicos, por su parte, son los logros más concretos de la investigación, son las acciones que se desarrollarán para lograr el objetivo general (Tamayo y Tamayo, 2017). Para Arias-González et al. (2020) la formulación de los objetivos específicos debe responder a una alineación lógica del desarrollo de la investigación (p. 241). En este sentido, en esta investigación se considera como orden lógico determinar factores clave, para luego, indagar áreas de oportunidad; para alcanzar los insumos requeridos para elaborar una propuesta a considerar para la formulación de indicadores. Siguiendo lo anterior, se postulan como objetivos específicos los tres expresados de la siguiente tabla:

Tabla 33. Objetivos específicos de la investigación	
Objetivos Específicos	1. Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.

	2. Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos. 3. Desarrollar una propuesta para la formulación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG que puedan considerarse en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana.
--	---

Para la consideración de la inclusión de la EDUCOMU y la ALFADIG en los modelos de autoevaluación y evaluación de la calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana, se plantea adecuado argumentar su pertinencia de inclusión determinando claramente cuáles son los factores clave de los procesos de EDUCOMU y ALFADIG para el diseño de indicadores de evaluación de calidad de postgrados virtuales. De igual forma, fue necesario indagar sobre las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG para los modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales. También se pretendió, como producto concreto, el desarrollo de una propuesta de orientaciones para la formulación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG que puedan considerarse en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.

En la siguiente tabla, se incorporan las preguntas de investigación con los objetivos general y específicos de la tesis.

Tabla 34. Preguntas de investigación y objetivos de tesis	
Preguntas de investigación	¿Qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG? ¿Cuáles son los factores clave y áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana? ¿Cómo se formulan indicadores de EDUCOMU y ALFADIG adecuados a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana?
Objetivos	Objetivo general: Analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana.

	Objetivos específicos: Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana. Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos. Desarrollar una propuesta para la formulación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG que puedan considerarse a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana.
--	---

Como se señaló anteriormente, las preguntas de investigación y los objetivos orientaron el recorrido hacia la meta que se pretendió alcanzar con la investigación doctoral **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.**

Con una intención integradora de este recorrido metodológico, en la siguiente tabla se conceptualizan e identifican los componentes del diseño metodológico de esta investigación.

Tabla 35. Conceptualización e identificación de diseño metodológico de la investigación		
Diseño de metodología de la investigación	Conceptualización aplicada a esta investigación	Aplicación a la investigación
Enfoque	Responde al cómo nos aproximamos al objeto de estudio	Cualitativo
Alcance	Hace referencia al resultado que se espera de la investigación. Se distingue del geográfico: Centroamérica	Explicativo/interpretativo
Método	Se refiere al recorrido, al CÓMO (CON MAYÚSCULAS) se procederá (procedimiento) para desarrollar la investigación. El camino recorrido para responder a las preguntas y alcanzar los objetivos de investigación: desde lo general (hecho) a lo específico (teoría). Desde qué punto de vista se abordará el objeto de estudio, desde las interpretaciones, relaciones	Inductivo Teoría fundamentada Fenomenológico

	subjetivas, de los significados, de quienes conocen el fenómeno.	
Técnicas	Hace referencia a cómo se recorrerá ese camino	Análisis de contenido Entrevista individual enfocada
Instrumentos	Herramientas de aplicación concreta de las técnicas	Fichas de análisis de contenido Guía de entrevista

Con la metáfora del recorrido metodológico, como en una práctica de senderismo, podría graficarse de la siguiente manera:

- Tipo de entrenamiento: Enfoque
- Meta: alcance
- Camino (recorrido): Método
- Marcha (caminata): Enfoque
- Equipamiento: instrumentos

2.8. ENFOQUE Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

“Hay quienes enfatizan la necesidad de dotar a las audiencias de todos los instrumentos necesarios para que puedan defenderse frente a los medios, hay quienes usan los medios como tecnología educativa para producir más eficientemente aprendizajes en otros ámbitos”
(Quiroz, 1999, p. 13).

Se determinó que la manera (“el tipo de entrenamiento”) más adecuado para el recorrido era el cualitativo. Se consideró este como el enfoque pertinente para acercarse al objeto de estudio y alcanzar los objetivos planteados en la investigación. Por ello, esta investigación **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un alcance explicativo/interpretativo.

El enfoque fue cualitativo, pues este permite una aproximación a la esencia y la naturaleza del objeto estudiado (Baez y Pérez de Tudela, 2012). Además, en coherencia con el enfoque humanista con el que se aborda a la investigación. Interesaba

profundizar en el análisis los aportes que la EDUCOMU y la ALFADIG pueden proporcionar a la evaluación de la calidad de postgrados virtuales, específicamente, a los centroamericanos. Se buscaba “desmenuzar”, conocer y analizar los componentes de estas categorías conceptuales y su relación. Hay diversos estudios sobre la vinculación y pertinencia de los estudios cualitativos con el ámbito educativo, sus tensiones y paradigmas (Fernández-Navas, M., & Postigo Fuentes, A., 2020; Cerrón- Rojas, 2019; Johnson-Mardones, 2017). Al referirse a un campo en el que la interacción humana es esencial, el enfoque cualitativo es pertinente.

En ese sentido, se consideró la metodología cualitativa, la más pertinente, dicho en palabras de Baez y Pérez de Tudela (2012), pues “(...) tiene por objeto extraer el significado relevante del asunto investigado, averiguar no solo sus componentes sino, y mucho más importante, su esencia” (p. 241). Se pretende “llegar a la esencia” del objeto de estudio, analizando las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana, y respondiendo a la interrogante ¿qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG?

Se estableció un alcance explicativo e interpretativo, ya que se consideró oportuno responder los porqués del objeto de estudio: la evaluación de la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana. De forma sistemática, se pretendió alcanzar los objetivos de investigación, superando una mirada meramente descriptiva. Hernández-Sampieri et al. (2017) sugieren con respecto a los estudios explicativos:

(...) son más que la descripción de conceptos o fenómenos o el establecimiento de relaciones entre variables; más bien, están diseñados para determinar las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. (p. 78).

El enfoque explicativo es coherente al tipo de investigación sustentada en una tesis doctoral, que no debería satisfacerse con la mera descripción del fenómeno u objeto de estudio. Con esta investigación, se pretende contribuir a los campos de la educación superior y de la comunicación en Centroamérica de una manera rigurosa y original, considerando una base teórica, epistemológica y metodológica, para establecer la pertinencia de la EDUCOMU y la ALFADIG en los procesos de evaluación de calidad de

los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana. Por ello, se considera la presente una investigación de tipo explicativo, donde se desarrollan distintas operaciones mentales de razonamiento. Con respecto a los estudios de tipo explicativo, Hernández-Sampieri y otros (1994), sostienen:

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o de establecimiento de relaciones entre conceptos, están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este o por qué dos o más variables están relacionadas. (p. 67).

El énfasis en un estudio de tipo explicativo está vinculado con las finalidades de la investigación. Para Berganza-Conde & Ruiz-San Román (2005) “si el estudio que pretendemos abordar tiene por finalidad fundamental descubrir las causas que originan ciertos hechos, circunstancias, comportamientos, etc. entonces estaremos ante un tipo de estudio o investigación de carácter **explicativo**” (p. 54). Al mismo tiempo, en esta investigación, además de plantear un alcance explicativo, se buscó uno interpretativo, ya que interesaba considerar la experiencia específica de personas involucradas con la docencia y la evaluación de la calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica. Por ello, como parte de la metodología de la investigación, se indagó sobre la notoriedad (en el sentido de ser “percibido o notado”) y la relevancia (importancia) que las personas informantes (expertos) pudieran otorgar a los procesos EDUCOMU y ALFADIG en la evaluación de calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana. A juicio de los autores antes citados, se establece una relación entre las técnicas cualitativas y el enfoque interpretativo. No se trata solo de describir o explicar el fenómeno estudiado, sino también de interpretar las experiencias de quienes lo viven. Al definir las técnicas cualitativas, señalan esta relación: “Se denominan técnicas cualitativas de recogidas de datos a aquellas que, teniendo su base en la metodología interpretativa, pretende recoger el significado de la acción de los sujetos” (Berganza-Conde & Ruiz-San Román, 2005, p. 32).

Una metodología cualitativa permite analizar e interpretar realidades específicas reconociendo, como lo sostienen Duque & Díaz-Granados (2019) que “existen múltiples realidades, estas son producto de la interacción y la actividad humana, una consecuencia de la voluntad y del lenguaje, de la cultura; estas realidades, no responden a principios de causa y efecto, surgen producto de procesos holísticos (...)” (p. 3). Interesa

conocer, analizar, explicar e interpretar con profundidad experiencias, percepciones y visiones específicas de informantes conformados por personas involucradas con la docencia y la evaluación de la calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica.

Por tanto, en esta investigación, aunque se desarrollen procesos descriptivos, lo esencial es implementar procesos que permitan explicar e interpretar, desde la inducción, la teoría fundamentada y la fenomenología, cómo la EDUCOMU y ALFADIG pueden incorporarse en modelos de evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana.

El alcance geográfico de esta investigación es regional, de América Central, Centroamérica. Esta región está conformada por siete países: Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Para esta investigación, no se contempla Belice ya que la oferta de postgrados en ese país no es de universidades locales, sino internacionales.

Específicamente, esta investigación aborda los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a programas de postgrados virtuales en la región centroamericana. Como se señaló antes, estos modelos no son específicos para evaluar la calidad de postgrados en modalidad virtual.

2.9. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

*“La experiencia educativa es de una complejidad enorme
y exige de maestros y profesores
un alto grado de sensibilidad y asertividad”
(Marrasé, 2019, p. 61)*

¿Cómo se procedió para desarrollar esta investigación? El análisis de la investigación se concentró principalmente desde el marco teórico del humanismo digital, las pedagogías críticas y disruptivas, desarrollado desde un método inductivo (desde lo particular a lo general), aplicando la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) y la fenomenología (Husserl, 1913).

A juicio de Ynoub (2015), la teoría fundamentada es “una de las referencias del paradigma cualitativo más sistemáticas y consolidadas” (p. 377). La teoría fundamentada se desarrolla con el muestreo teórico a través de la comparación constante. Desde la

posición de este autor, con la comparación constante “se busca integrar la información y eventualmente complementarla a partir de los trabajos propios del campo” (Ynoub, 2015, p. 381). Por tanto, el desarrollo de la investigación es una constante comparación y modificación, en función de los resultados que se obtengan. Por su parte, Alarcón-Lora et al. (2017) reconocen que la teoría fundamentada responde a la investigación cualitativa, ya que se centra en el conocimiento de las vivencias, antecedentes y particularidades experimentadas en su contexto natural (p. 239).

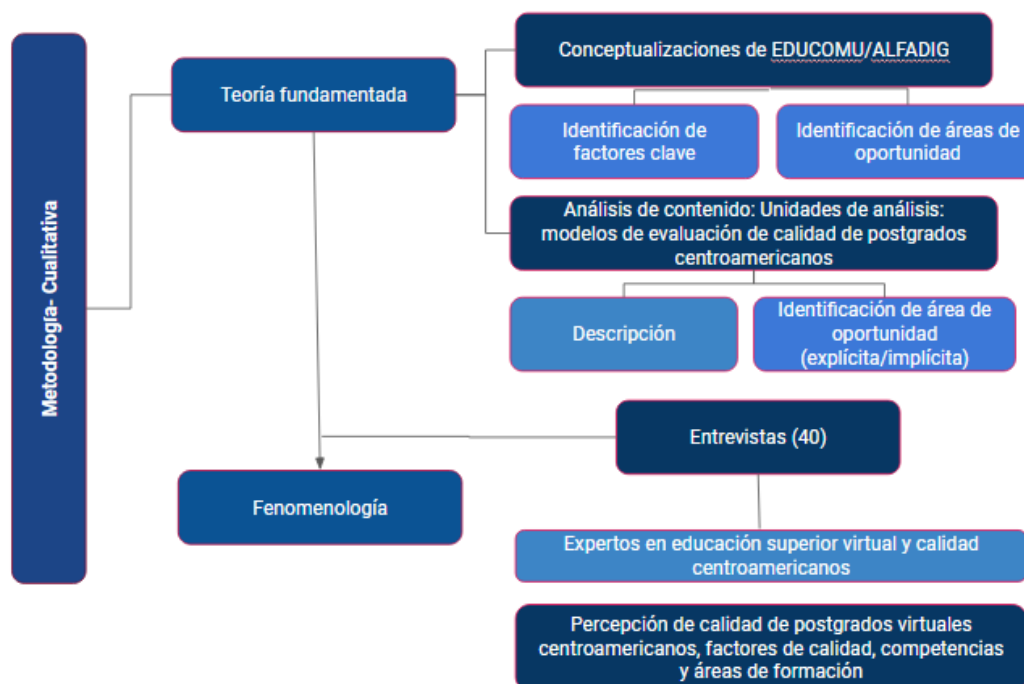
Desde la teoría fundamentada, la información obtenida desde distintas fuentes es relevante para el análisis. Para esta investigación, se han utilizado tanto fuentes primarias como secundarias. Estas fuentes también pueden ser documentales o bibliográficas, no solo personales. La distinción entre unidad de análisis y fuente de información considerada en la investigación responde a una propuesta de la autora Ynoub. Al respecto, ejemplifica:

(...) la consulta de un documento puede hacerse desde dos perspectivas distintas, si se consulta como fuente, el objetivo estará puesto en la información que podamos extraer de él. En cambio, cuando se aborda como unidad de análisis, nos interesará por sí mismo, por algún aspecto que deseamos conocer de su propia naturaleza. (Ynoub, 2015, p. 381).

Por ejemplo, en la aplicación de lo anterior, como parte de la metodología desarrollada en esta investigación, se consideró como unidad de análisis, los modelos de auto-evaluación y evaluación de calidad de postgrados de agencias de acreditación de la calidad centroamericana seleccionadas, pues interesa indagar si son considerados o no criterios de EDUCOMU o ALFADIG como indicadores en sus modelos. Esto se desarrolla más adelante, al explicar las técnicas implementadas en la investigación.

En la siguiente figura, se detallan los métodos y técnicas aplicados a esta investigación. Desde la fenomenología, como método, como “escenario epistemológico del quehacer investigativo” (Pérez, 2019), se abordaron las interpretaciones, experiencias y sentidos sobre el objeto de estudio de algunos expertos en educación virtual y calidad de postgrados de seis países centroamericanos. Este es un aspecto relevante en esta investigación, pues al enmarcarse esta investigación en el ámbito regional centroamericano, y al responder a campos como la educación y a la comunicación, la visibilidad de las voces de quienes viven, “disfrutan y padecen” la experiencia y conocen el contexto es necesaria e importante.

Figura 11. Metodología cualitativa de la investigación



A continuación, se describen cómo se aplicaron cada una de las técnicas diseñadas para esta investigación: análisis de contenido y entrevistas individuales enfocadas.

2.9.1. Técnicas e instrumentos de la investigación

En cuanto a las técnicas e instrumentos del enfoque cualitativo aplicados a esta investigación, se diseñaron en coherencia con los métodos y con el propósito de alcanzar los objetivos y responder a las preguntas de investigación, pretendiendo lograr, como lo señala la teoría fundamentada una “saturación teórica” (Glaser, 1992; Glaser, 1967). Al respecto, Ynoub (2015) manifiesta:

El concepto de saturación es el criterio de referencia para estipular el alcance del muestreo teórico. A partir de la saturación se puede decidir si se ha reunido la información necesaria para el análisis o la construcción teórica que se busca (p. 382).

La innovación metodológica es coherente con el enfoque cualitativo, como expresa Báez y Pérez de Tuleda (2012) “el análisis cualitativo tiene mucho de heurístico y de creación personal (...)” (p. 249) y agrega que en este análisis “No existen reglas

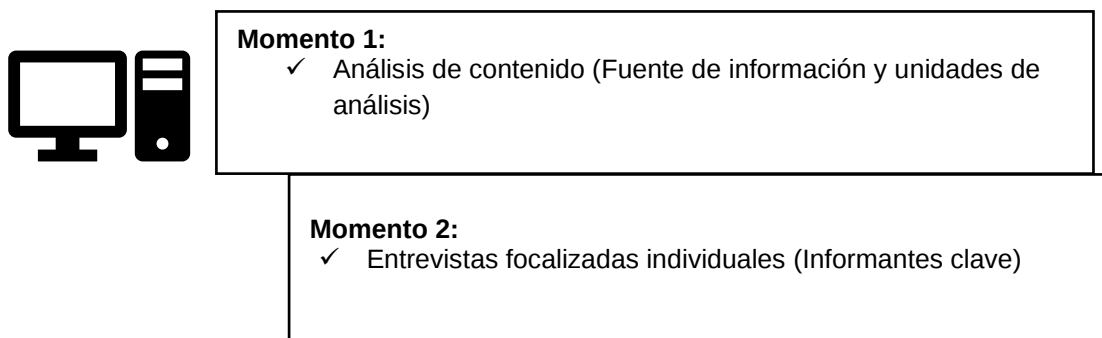
estandarizadas y universalmente aceptadas, ni para el análisis, ni para la presentación de datos (...)” (p. 249). A pesar de lo anterior, como en cualquier investigación científica y rigurosa, se deben establecer claramente cuáles son los criterios y pautas consideradas en la metodología de investigación.

En la búsqueda de responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos de esta investigación se utilizaron como técnicas de la metodología cualitativa:

1. Análisis de contenido
2. Entrevistas individuales enfocadas (Informantes clave)

Estas técnicas se aplicaron en dos momentos, primero, el análisis de contenido de documentos considerados como fuentes de información y análisis; y segundo, las entrevistas individuales enfocadas a informantes clave.

Figura 12. Momentos de aplicación de técnicas cualitativas de investigación



A continuación, se describe cómo se prepararon, diseñaron, validaron, adecuaron las técnicas de investigación y en qué momentos se aplicaron los instrumentos de aplicación de las técnicas de investigación.

2.9.1.1. Análisis de contenido (AC)

Como se señaló antes, el análisis de contenido (de ahora en adelante AC) se utilizó desde un enfoque cualitativo. Esta es una técnica de aplicación y apoyo en la investigación cualitativa (Fernández-Chávez, 2002). Desde el punto de vista de Ferreyra, A. & De Longhi (2014) el AC requiere un diseño para cada investigación, pues es preciso una adecuación de acuerdo con los objetivos y la problemática. En este sentido, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, se adecuó el AC para ser aplicado como unidad de análisis.

2.9.1.1.1. AC como unidad de análisis

El AC se aplica con el propósito de analizar algunos de los documentos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a carreras de postgrados virtuales en la región centroamericana. Los documentos que se analizaron son los que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 36. Documentos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a postgrados virtuales en la región centroamericana					
No.	Título de documento	Año	Organización	Alcance	No. de páginas
1	Manual de acreditación	2015	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados	Regional	46
2	Guía de autoevaluación de la ACAP	2015	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados	Regional-	60
3	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia	2011	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional-Costa Rica	71
4	Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	2012	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional-Costa Rica	58

5	Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia	2011	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional-Costa Rica	39
6	Guías de la evaluación de la educación superior	2019	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES)	Regional	294
Total de páginas analizadas					568

Estos documentos en conjunto se consideraron como el corpus (el material a analizar). Cada uno de los documentos es una unidad de registro. Este AC permitió desarrollar un diagnóstico de algunos de los modelos de autoevaluación y acreditación de carreras de postgrados virtuales de postgrados aplicados en la región centroamericana, con el propósito de identificar áreas de oportunidad de incorporación de elementos de las categorías conceptuales ALFADIG Y EDUCOMU en los modelos. A continuación, se justifica la selección del corpus:

- (1) Manual de acreditación ACAP (2015) y (2) Guía de autoevaluación de la ACAP (2015): su alcance es regional y la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados es la única agencia de la región especializada en la acreditación de postgrados. Su modelo puede aplicarse tanto en carreras de postgrados de instituciones de educación superior como privadas. Actualmente, ACAP no cuenta con un modelo específico de autoevaluación o acreditación de postgrados virtuales.
- (3) Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia (2011), (4) Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, (5) Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia -aunque su alcance es nacional (Costa Rica), es un país centroamericano que cuenta con diversidad de instrumentos de evaluación aplicados a los postgrados. Es la única experiencia de país en la que se identificó un modelo de acreditación de programas

a distancia- aunque el documento se denomine de grado también es aplicado a postgrado. Para la elaboración de estos documentos de evaluación de carrera a distancia, se ha contado con el apoyo de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. SINAES también diseñó un modelo de acreditación de postgrados (no específico para la modalidad virtual).

- (6) Guías de la evaluación de la educación superior (2019): este es un documento elaborado por Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES). Su alcance es regional, específicamente, para instituciones de educación superior públicas. Entre estas guías se encuentra la Guía de autoevaluación de programas en modalidad a distancia (2019), en la que apoyó en su elaboración la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica.

Estos documentos se han seleccionado por los siguientes criterios: **origen** (responden a una agencia de acreditación de calidad de la educación superior centroamericana reconocida), su **campo de aplicación**, (autoevalúen o evalúen calidad de postgrados en Centroamérica tanto por carreras de postgrados y por modalidad a distancia), por su **estructura** (cuentan con un modelo de calidad), así como su **implementación** en instituciones de educación superior públicas y privadas. Además, por su **alcance** a nivel nacional en un país centroamericano y regional en Centroamérica.

En la aplicación de AC para esta investigación se analizaron categorías de contenido, no de forma (longitud, posición, aspectos gramaticales, etc). Las categorías de contenido del análisis de esta investigación son EDUCOMU Y ALFADIG. Entendiendo EDUCOMU en los contextos virtuales de aprendizaje como se definió en el apartado anterior:

EDUCOMU: conjunto de acciones educacionales y comunicativas en las que conscientemente en los diversos contextos y ecosistemas de aprendizaje virtuales se garantice a las personas que participan en estas acciones el diálogo, la participación, colaboración solidaria, su reconocimiento como prosumidores, el desarrollo del análisis crítico y la libertad de expresión.

La ALFADIG en los entornos virtuales de aprendizaje se comprende, según la siguiente definición:

ALFADIG: desarrollo integral de las capacidades (cognitivas, habilidades y actitudinales) que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la evaluación y el análisis crítico, la comunicación e interacción y la producción de contenidos adecuados para los contextos virtuales, de forma responsable y ética, en distintos formatos y lenguajes de los entornos virtuales.

El AC en este momento de la investigación se realizó en tres etapas: descriptiva, analítica e interpretativa. En la etapa descriptiva, se explicó de manera detallada cómo está estructurado cada modelo para la autoevaluación o acreditación de carreras. En la etapa analítica, a partir de la conceptualización de las categorías (EDUCOMU-ALFADIG), como enunciados significativos, se identificaron si se consideran o no estos procesos en los modelos o algunos de sus componentes, de forma explícita o implícita en cada uno de los documentos.

En la parte interpretativa, a partir del análisis previo, se plantearon posibles áreas de oportunidad de incorporación de las consideraciones de EDUCOMU o ALFADIG en cada modelo y de manera general. Estas etapas se presentan gráficamente en la siguiente figura.

Figura 13. Etapas de análisis de contenido de corpus de la investigación



Cada una de las definiciones de las categorías de conceptos, se desglosaron y se identificaron las unidades de codificación. En el caso de la categoría de concepto EDUCOMU, se consideraron como unidades de codificación las que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 37. Unidades de codificación de categoría de concepto EDUCOMU	
Categoría de concepto	Unidades de codificación
EDUCOMU	1. Comunicación
	2. Diálogo
	3. Participación
	4. Solidaridad
	5. Prosumidores
	6. Análisis crítico
	7. Libertad de expresión

Estas unidades de codificación de la unidad de registro EDUCOMU se operativizan de la siguiente manera:

1. Unidad de codificación **Comunicación**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita un reconocimiento de la importancia de los procesos comunicativos, en la interacción entre los participantes en la educación virtual.
2. Unidad de codificación **Diálogo**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita la valoración de la generación de espacios de diálogo entre los participantes del proceso educativo.
3. Unidad de codificación **Participación**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita la valoración en la generación de espacios de participación como parte del proceso educativo.
4. Unidad de codificación **Solidaridad**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita la promoción de la colaboración solidaria entre los participantes.
5. Unidad de codificación **Prosumidores**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita el reconocimiento de los participantes como prosumidores y no solo como consumidores/usuarios de contenido.

6. Unidad de codificación **Análisis crítico**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita el interés por el desarrollo del análisis crítico de los participantes.
7. Unidad de codificación **Libertad de expresión**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita la valoración por el respeto a la libertad de expresión.

Con respecto a ALFADIG, se consideran como unidades de codificación, las relacionadas con espacios de formación, acción/desarrollo y evaluación que posibiliten el desarrollo integral de competencias digitales, relacionadas con las dimensiones de las competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética, que promuevan la ALFADIG, es decir, el **desarrollo integral de las capacidades (cognitivas, habilidades y actitudinales) que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la evaluación y el análisis crítico, la comunicación e interacción y la producción de contenidos adecuados para cada contexto, de forma responsable y ética, en distintos formatos y lenguajes de los entornos virtuales.**

Tabla 38. Unidades de codificación de categoría de concepto ALFADIG	
Categoría de concepto	Unidades de codificación
ALFADIG	1. Formación en competencias digitales
	2. Desarrollo de competencias digitales
	3. Evaluación de competencias digitales

Estas unidades de codificación de la unidad de registro ALFADIG se operativizaron de la siguiente manera:

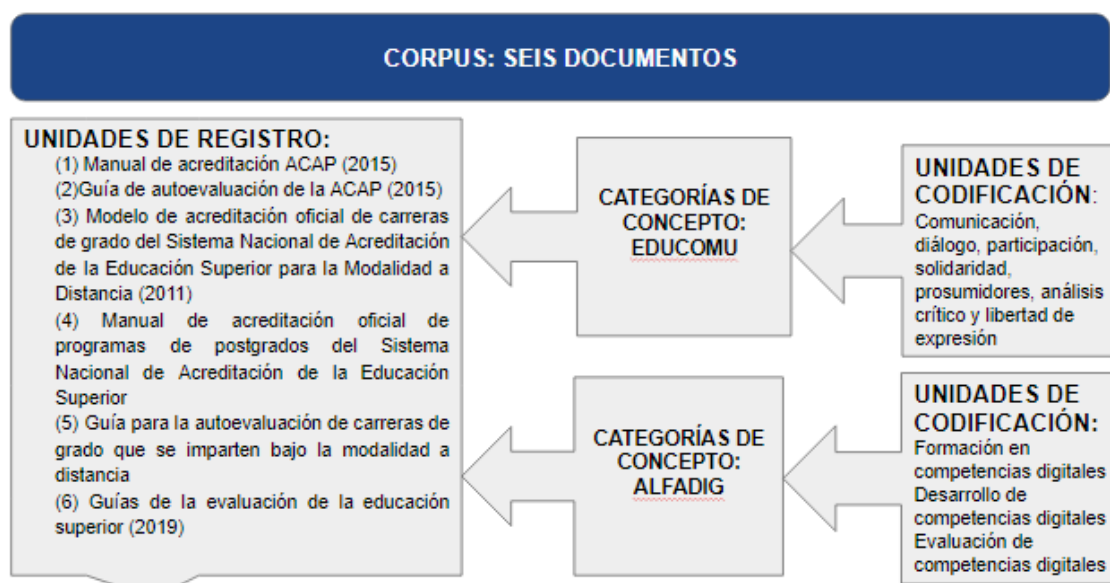
Unidad de codificación **Formación en competencias digitales**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita espacios, momentos o acciones de formación de competencias digitales, para el desarrollo de habilidades para conocer, entender, comprender y usar responsablemente el medio virtual de aprendizaje.

Unidad de codificación **Desarrollo de competencias digitales**: en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita espacios, momentos o acciones de desarrollo de competencias digitales.

Unidad de codificación **Evaluación de competencias digitales** en la unidad de registro se identifica de manera explícita o implícita espacios, momentos o acciones de evaluación de competencias digitales.

En la siguiente figura se integran el corpus, con las unidades de registro y de codificación del AC desarrollado en esta segunda parte de la investigación:

Figura 14. Integración de componentes de AC



La recolección de la información se realizó en fichas por unidades de registro. El formato de la ficha se estructuró con una primera parte descriptiva del documento y de identificación de las unidades de codificación, así como un apartado de comentarios adicionales, que sumaban aportes para el análisis. En un primer momento, el análisis fue individual, por unidad de registro, y posteriormente, se concretó un análisis en conjunto del corpus.

A continuación, se presenta el formato aplicado a la etapa descriptiva del corpus por unidad de registro.

Tabla 39. Formato de Ficha de etapa descriptiva de corpus AC				
Unidad de registro				
Organización responsable				
Número de páginas				
Área de aplicación	Nacional		Regional	
Estructura de documento				
Estructura de modelo				
Componentes				
Categorías				
Indicadores				
Ejemplo de indicador (Formulación textual)				
Comentarios				

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

Para el análisis descriptivo en conjunto, se utilizó la siguiente ficha:

Tabla 40. Formato de ficha en conjunto de etapa descriptiva del corpus AC				
Corpus	Nombre	Organización	Estructura de modelo	Ejemplo de formulación de indicador
Unidad de registro 1	Manual de acreditación (2015)	ACAP		
Unidad de registro 2	Guía de autoevaluación de la ACAP	ACAP		
Unidad de registro 3	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia (2011)	SINAES		
Unidad de registro 4	Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012)	SINAES		
Unidad de registro 5	Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia (2011)	SINAES		

Unidad de registro 6	Guías de la evaluación de la educación superior (2019)	CSUCA/SICE-VAES		
----------------------	--	-----------------	--	--

⊗: No se identifica N/A: No aplica

Para la etapa analítica, se utilizó la ficha que se presenta a continuación:

Tabla 41. Formato Ficha de etapa analítica de corpus AC				
Unidad de registro				
Organización responsable				
Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Nacional		Regional	
	Comunicación		Diálogo	
	Participación		Solidaridad	
	Prosumidores		Análisis crítico	
	Libertad de expresión			
Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales			
	Desarrollo de competencias digitales			
	Evaluación de competencias digitales			
Comentarios				

⊗: No se identifica N/A: No aplica

Con estas fichas se procedió a realizar la etapa interpretativa. El propósito de este análisis de contenido de estas unidades de registro no es evaluar las competencias del cuerpo docente, estudiantes u otros actores de los postgrados centroamericanos, sino evidenciar si el modelo de evaluación o autoevaluación aplicado a los programas de postgrados en Centroamérica considera o no la generación de esos conocimientos, habilidades y actitudes (relacionadas con la EDUCOMU y la ALFADIG) como parte de la evaluación de calidad.

La validación de estos instrumentos del AC se realizó como prueba piloto con el análisis del primer modelo y de las primeras fuentes académicas. A partir de esta experiencia, se decidió implementar algunas modificaciones o ajustes requeridos en el formato para su aplicación final.

2.9.1.2. Entrevista individual enfocada (EIE)

Desde el enfoque cualitativo, en una investigación, para el análisis del fenómeno estudiado debe considerarse a quienes lo experimentan, en esta línea de acuerdo con Fuster-Guillen (2019) “(...) lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (p. 204). Por lo anterior, como parte de la metodología implementada en esta investigación, se utilizó como técnica la entrevista individual enfocada (EIE), para comprender, interpretar y analizar, de forma concreta, mutua o compartida los datos obtenidos de las experiencias de las y los considerados como informantes clave. Como se ha señalado anteriormente, en esta investigación, se decidió implementar un método cualitativo para acercarse al objeto estudio y conocerlo; en este tercer momento del desarrollo metodológico de la investigación, este acercamiento al fenómeno de estudio se garantizó desde el conocimiento de algunas experiencias concretas de docentes de postgrados y expertos en evaluación de calidad centroamericanos, sus percepciones, opiniones, conocimientos y valoraciones de la calidad de los programas de postgrados virtuales, los factores que intervienen para el aseguramiento de la calidad y las áreas de formación de los tutores de postgrados en la modalidad virtual.

Las etapas de desarrollo de este tercer momento de la metodología implementada fueron las siguientes: 1/ preparación, 2/recolección de información, 3/sistematización de resultados y 4/interpretación y análisis. En la etapa de preparación, se diseñó el instrumento de la entrevista enfocada, a partir de los objetivos de investigación del estudio- identificar factores clave y áreas de oportunidad que garanticen la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en los contextos centroamericanos.

Para cada entrevista, se formularon preguntas relacionadas con a/ la percepción de la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana; b/ los factores clave en el aseguramiento de la calidad de postgrados virtuales; c/ las competencias a desarrollar para el aseguramiento de la calidad de docentes/tutores y estudiantes y, d/ finalmente, áreas de formación de docentes/tutores.

En esta etapa de preparación, se realizó la validación de la guía de preguntas para verificar la claridad, precisión y consistencia de estas. En esta validación, participaron dos docentes expertos en evaluación de calidad de educación superior, uno de El Salvador y otro de México. Estos expertos han participado en organismos de evaluación de calidad como con la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de El Salvador (CdA) y con la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP). Con ambos expertos, se verificó la comprensión de las preguntas de la guía y la consistencia de las respuestas de acuerdo con los objetivos del estudio. Específicamente, las cinco preguntas que se realizaron a todos los informantes clave de la misma manera se enfocan en tres grandes categorías: calidad, competencias y formación. Las preguntas son las siguientes:

1. En general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana? **(Calidad)**
2. ¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica? **(Calidad)**
3. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales? **(Competencias)**
4. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales? **(Competencias)**
5. ¿En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales? **(Formación)**

Se determinó un muestreo intencional, considerando dos criterios de inclusión como informantes clave:

- 1/ Experiencia en docencia o tutoría universitaria a nivel de postgrados- maestrías y doctorados- en las áreas de ciencias sociales, humanidades, ciencias económicas e ingenierías.
- 2/ Participación en docencia o tutorías en programas de postgrados ofrecidos por una institución de educación superior centroamericana.

Inicialmente, se proyectó la realización de 50 entrevistas; sin embargo, se realizaron 40, ya que a partir de la entrevista 35, se alcanzó el nivel de saturación de la información. Ortega-Bastidas (2020) concibe la saturación de datos como un “momento de acción intersubjetivo” de “apertura reflexiva” entre la persona que investiga y las otras personas (informantes clave para este estudio) y propone como criterios en la saturación de datos en la investigación cualitativa, la densidad y la originalidad de los datos, en la búsqueda de la “heterogeneidad de significados”. Por su parte, Ribot et al. (2000) consideran que, en la saturación de la información, más que una cuestión de cantidad implica una cuestión de calidad, textualmente manifiestan: “En definitiva, lo que se persigue es poder saturar el discurso existente en torno al objeto de investigación, y esto a veces más que el número de entrevistas depende de la calidad y contenido de las mismas” (p. 345). Esto implica una atención y comparación constante en el desarrollo y avance de las entrevistas. Al respecto, Bonilla-García & López-Suárez (2016) sostienen que con “el método de comparación constante y el muestreo teórico” (p. 307), en la realización de las entrevistas, constantemente se realiza un proceso de comparación en la que se identifican las coincidencias y las diferencias hasta llegar a un punto de saturación de información. Posteriormente, se establecieron las interrelaciones teóricas.

En la recolección de la información, se entrevistaron informantes clave de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Honduras y Costa Rica, incluyendo a académicos de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, institución con una larga experiencia en la educación a distancia y reconocimiento a nivel regional e internacional desde su creación en 1977. En la siguiente tabla, se presentan la distribución de informantes clave de esta investigación por países:

Tabla 42. Número de informantes clave por países de la región centroamericana	
País	Número de informantes clave
1. El Salvador	8
2. Guatemala	7
3. Costa Rica	9
4. Honduras	7
5. Nicaragua	6
6. Panamá	3
Total	40

Entre los informantes clave, de forma intencionada, se garantizó contar con las experiencias de representantes de tres programas virtuales de postgrados centroamericanos específicos, como se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 43. Selección de postgrados virtuales centroamericanos	
Postgrado seleccionado	Razones para su selección
1. Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo (UCA de El Salvador, UCA de Managua y URL de Guatemala)	- Primer programa de postgrado regional - Cotitulado por las tres universidades Confiadas a la Compañía de Jesús de Centroamérica - Área de Ciencias Sociales
2. Maestría en Dirección Industrial (URL de Guatemala)	- Programa de postgrado virtual del área de ingeniería - Universidad guatemalteca Confiada a la Compañía de Jesús
3. Doctorado en Educación (UNED de Costa Rica)	- Doctorado virtual - UNED: reconocida como primera institución de educación a distancia de Centroamérica

Además, se contó con representantes de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) y del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) que cumplían con los criterios de inclusión como informantes claves antes mencionados. En Anexo 7, se detallan los informantes clave por países.

Cada entrevista con los informantes clave duró entre 30 minutos y una hora y se desarrollaron principalmente vía Google Meet, Zoom y WhatsApp, entre abril y diciembre 2020. El protocolo aplicado en cada entrevista fue el siguiente: 1/ saludo, 2/ explicación del propósito de la entrevista, 3/ desarrollo de preguntas, 4/ agradecimiento y despedida. La estructura básica del guion de las entrevistas enfocadas es la que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 44. Estructura básica de la entrevista enfocada	
Estructura	Desarrollo
I. Saludo y presentación	Buenos días/tardes/noches. Gracias por aceptar esta entrevista. Soy Nelly Chávez-Reynosa, doctoranda del Programa Interuniversitario Doctorado en Comunicación de las Universidades de Huelva, Málaga, Cádiz y Sevilla de España. Actualmente, elaboro la tesis doctoral denominada <i>"Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programa de postgrados virtuales en la región centroamericana"</i>
II. Propósito de la entrevista/aclaración	El propósito principal de esta entrevista es conocer su valoración sobre la calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos, qué factores considera clave para el aseguramiento de la calidad de estos y qué competencias deben desarrollar el cuerpo docente y estudiantado de los postgrados virtuales.

	Se aclara que los resultados de esta entrevista son para fines exclusivamente académicos y que no se pretende evaluar el trabajo o calidad de las instituciones que representa.
III. Consideraciones éticas	✓ Solicitar previo al inicio autorización para grabar la entrevista ✓ Respetar cualquier información que se solicite explícitamente por parte del informante clave que no se publique ✓ Explicar claramente los propósitos de la entrevista ✓ Compartir previamente un consentimiento informado
IV. Preguntas (generales)	1. En general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana? 2. ¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica? 3. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales? 4. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales? 5. ¿En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales?
6. Agradecimiento y despedida	Agradezco su tiempo y disposición para la realización de esta entrevista. Buen día, tarde o noche.

El propósito intencionado de cada pregunta se declara a continuación:

Pregunta 1: En general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana? Pretende conocer la percepción de la calidad de los postgrados virtuales de la región, para constatar si es positiva o negativa.

Pregunta 2: ¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica? Esta pregunta se relaciona directamente con uno de los objetivos específicos de la investigación. Pretende indicar qué factores identifican claves para el aseguramiento de la calidad en postgrados virtuales, si se mencionan explícitamente o no la EDUCOMU o la ALFADIG o de manera implícita algunos de los factores que se han identificado en las fuentes académicas relacionados con estas categorías conceptuales.

Pregunta 3: ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales? Se pretende identificar con esta interrogante si se hacen referencia de manera explícita o implícita al desarrollo de competencias relacionadas con la EDUCOMU o ALFADIG por parte del estudiantado.

Pregunta 4: ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales? En la misma línea de la pregunta anterior, pero ahora centrada en el cuerpo docente, interesa identificar si se hacen referencia de manera explícita o implícita al desarrollo de competencias relacionadas con la EDUCOMU o ALFADIG del cuerpo docente.

Pregunta 5: ¿En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales? En esta última pregunta, se pretende identificar si se perciben como áreas relevantes de formación docente la EDUCOMU o ALFADIG de manera explícita o implícita. Además, qué otras áreas se consideran relevantes en la formación docente para garantizar la calidad de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.

Como parte de las consideraciones éticas del estudio, a los y las informantes clave se les compartió vía correo electrónico un consentimiento informado (ver Anexo 1) donde se compartían los propósitos de la entrevista, el respeto a la autonomía de las opiniones de las temáticas abordadas y los datos de contacto de la persona responsable de la investigación. Además, a cada uno se les envió la transcripción de la entrevista en un formato de ficha, para contar con su aprobación o visto bueno. Esta se recibió vía correo electrónico.

En la etapa de sistematización, primero se transcribieron las 40 entrevistas; segundo, se realizó una codificación abierta, con matrices de doble entrada. En la codificación abierta, inicialmente, se sistematizaron las 200 respuestas de las cinco preguntas de la guía de los 40 informantes clave, consolidadas por preguntas, por informantes clave y países. Desde esta etapa, a los informantes clave no se identificaron con sus nombres propios, sino con un código compuesto por “iniciales nombre-apellido- # de entrevista- abreviatura de país-año” Ejemplo: NCHES12020: Informante clave: Nelly Chávez País: El Salvador (ES); número de entrevista: 1; año: 2020. Luego, se sistematizaron las respuestas.

La pregunta 1 y 2 responden a categoría de calidad. La pregunta 1 se relaciona con la percepción de calidad. Las respuestas se sistematizaron por países y luego se realizó análisis de las similitudes y diferencias en general.

Las respuestas de la pregunta 2 se clasificaron en seis subcategorías:

1/educativas, 2/pedagógicas, 3/disciplinarias, 4/personales, 5/tecnológicas y 6/ institucionales.

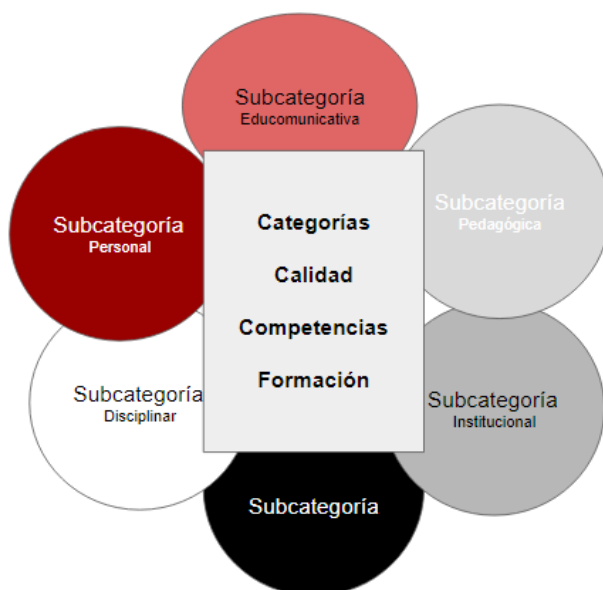
Se analizaron las respuestas por países y luego en una consolidación por región.

Tabla 45. Clasificación de categorías y subcategorías conceptuales en entrevistas enfocadas	
Categorías	Subcategorías
1. Calidad	1. Educativas
2. Competencias	2. Pedagógicas
3. Formación	3. Disciplinarias
	4. Personales
	5. Tecnológicas
	6. Institucionales

Para la selección de las subcategorías, se consideró como base el modelo TPACK (su acrónimo responde a los términos en inglés Technology, Pedagogy and Content Knowledge), que integra la intersección del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar. Para este estudio, se realizó una adecuación de componentes considerando adicionalmente las siguientes subcategorías: educativas, personales e institucionales.

De manera gráfica, las categorías y subcategorías con las que se clasificaron las respuestas se representan en la siguiente figura:

Figura 15. Categorías y subcategorías de análisis de entrevistas enfocada



Entendidas las subcategorías como:

- 1) **Educomunicativas:** cuando se hace referencia en la respuesta a la relevancia de la mediación comunicativa mediática en el ámbito de la educación, considerando la interacción, el diálogo, la participación, colaboración solidaria, el reconocimiento como prosumidores, el desarrollo del análisis crítico y la libertad de expresión. De igual forma, el desarrollo de competencias ALFADIG.
- 2) **Pedagógicas:** cuando se hace referencia a aspectos relacionados con el modelo pedagógico, desarrollo curricular, planeación educativa, ambientes de aprendizaje, evaluación de aprendizajes.
- 3) **Institucionales:** hace referencia a las normativas, reglamentaciones y políticas de las instituciones que participan en la educación superior.
- 4) **Disciplinares:** cuando se hace referencia al dominio, experticia, formación y especialización del área disciplinar.

5) Personales: hace referencia a aspectos personales de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6) Tecnológicas: hace referencia a aspectos meramente tecnológicos en los procesos de diseño, implementación y evaluación de la educación virtual.

Posteriormente, en la codificación axial, se establecieron las interrelaciones entre las respuestas de los informantes clave que explicaron cada una de las categorías de estudio. Finalmente, en la codificación selectiva, se sistematizaron los resultados comparativos por países, identificando las similitudes y heterogeneidades de las respuestas, para obtener los insumos requeridos para la etapa de interpretación y análisis de los resultados, por países y región, haciendo la relación entre las categorías de estudio.

Las preguntas 3 y 4 relacionadas con las competencias de estudiantes y docentes; y la 5 referida a formación se clasificaron en: pedagógicas, digitales y otras. Identificando si se inferían competencias o áreas de formación relacionadas con la EDUCOMU o la ALFADIG.

Para cada una de las entrevistas, se diseñó como instrumento una especie de “bitácora”, donde se registró inicialmente la información formal de la entrevista (fecha, hora, breve resumen de experticia del informante clave), las respuestas a las preguntas abiertas y comentarios de la investigadora.

Tabla 46. Bitácora de entrevista de informantes clave	
Código de informante clave	
País	
Experiencia en educación superior o evaluación de calidad	
Fecha de realización de entrevista	
Hora	
Respuestas a preguntas	
1. En general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana?	
2. ¿Qué factores/aspectos considera clave para el	

aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica?	
3. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales?	
4. Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales?	
5. En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales?	

2.10. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

*“Las TIC pueden facilitar los procesos de evaluación formativa en la universidad si desarrollamos estrategias metodológicas adecuadas (...)”
(Camerino, 2016, p. 140).*

En el desarrollo de cualquier investigación se debe garantizar una actuación ética, tanto en la elaboración del documento como con las personas participantes de la investigación. Para González et al. (2012) en las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo deben respetarse estas consideraciones, ya que “El enfoque cualitativo predominante en estas investigaciones constituye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones y escuchas, que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones y fines de los investigadores” (p. 2). Estos autores hacen notar como algunas consideraciones éticas las siguientes: el respeto de la autonomía y la privacidad, la presentación de los propósitos de la investigación a las personas entrevistadas. Además, de contar con un consentimiento informado que “implica que los sujetos tienen el derecho a ser notificados de que van a ser estudiados, y a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias

que se derivan de los estudios” (González Capdevila, et al., p. 2). Las consideraciones éticas de esta investigación son las siguientes:

En los análisis de contenido:

- ✓ Se respetaron las fuentes/autores citándolos correctamente, de acuerdo con Formato APA.
- ✓ Se indicó claramente las ideas de sus autores y se diferenciaron de las de la investigadora.

En las entrevistas enfocadas:

- ✓ Toda participación fue voluntaria
- ✓ Se compartió previamente un formato de consentimiento informado
- ✓ Se explicó claramente los propósitos de la entrevista
- ✓ Se solicitó la autorización previa para grabar la entrevista
- ✓ Se respetó cualquier información que se solicitara explícitamente que no se publique
- ✓ Se respetó la autonomía de los informantes clave
- ✓ Se respetó el anonimato/privacidad de las respuestas de las personas informantes clave. Las citas de las entrevistas enfocadas que se destacaron en los resultados no se les asignó nombres propios para identificarlos, sino una codificación.
- ✓ Los resultados son compartidos con los participantes que los soliciten.

Un ejemplo del formato de consentimiento informado se ha incorporado como Anexo 1. Con este diseño de la metodología, se alcanzaron los objetivos de la investigación y respondieron las preguntas de investigación que al mismo tiempo orientaron este proceso metodológico.

2.11. RESUMEN DE LA METODOLOGÍA

“Las relaciones entre alfabetización (o educación) y sociedad son de una influencia recíproca que redefine continuamente las características de una y otra”
(Gutiérrez-Martín, 2003, p. 41).

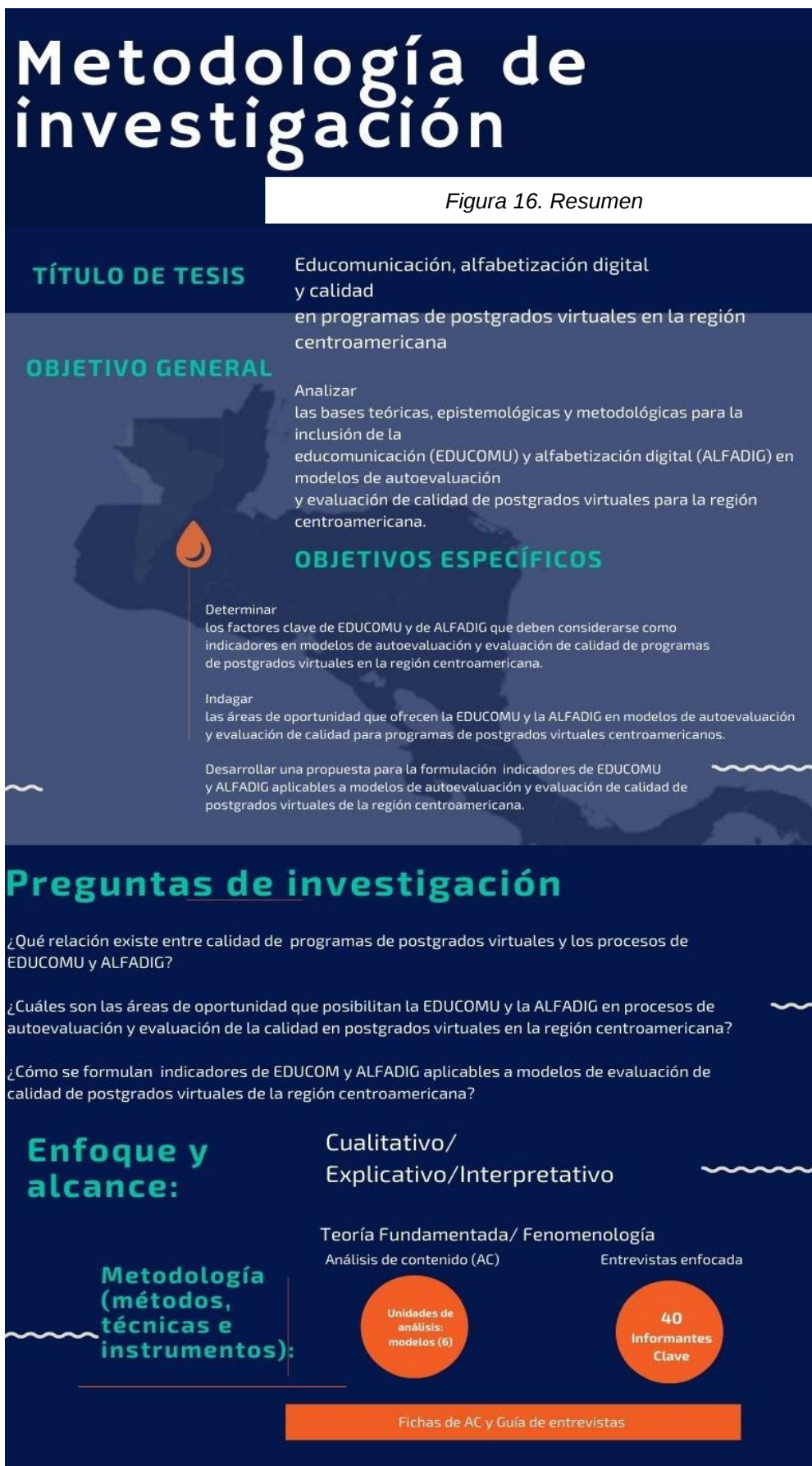
En la siguiente tabla, se plantea de forma resumida el diseño metodológico de la investigación **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**.

Tabla 47. resumen del diseño metodológico de la investigación		
Nombre de la investigación	Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana	
Objetivos	General: - Analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana. Específicos: - Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana. - Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos. - Desarrollar una propuesta de formulación de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana.	
Preguntas de investigación	- ¿Qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG? - ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana? - ¿Cómo se formulan indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana?	
Naturaleza de la investigación	Cualitativa	
Enfoque del estudio	Explicativo/interpretativo	
Objetivo general		
Analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana.		
Objetivos específicos	Metodología	Instrumentos

Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.	Inductiva Teoría Fundamentada Análisis de contenido (AC)- Momento 1 + Análisis (descriptivo, interpretativo y analítico) de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a postgrados virtuales en la región centroamericana (6)	Fichas de análisis de contenido Guía de entrevista Resultado: identificación de factores clave y áreas de oportunidad
Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos.	Fenomenología- Momento 2 Entrevistas enfocadas individuales + 40 <i>informantes clave</i> centroamericanos, expertos en educación superior virtual y evaluación de calidad de educación superior. *Consideraciones éticas	Resultado: Tabla de indicadores
Desarrollar una propuesta de formulación de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana.	Revisión bibliográfica y aportes del AC y entrevistas enfocadas individuales	Resultado: Tabla de indicadores

Retomando la figura metafórica de la práctica del senderismo, en este recorrido metodológico:

- ✓ se ha detallado el tipo de entrenamiento aplicado
- ✓ el recorrido seleccionado
- ✓ el tipo de marcha ejecutada
- ✓ el equipamiento requerido para llegar a la meta.



“La educación virtual a nivel de postgrados no es ni de mejor, ni de peor calidad que la de modalidad presencial, son modalidades distintas que requieren procesos de desarrollo específicos para sus respectivos entornos de aprendizaje”.

Orientación hipotética

Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



CAPÍTULO III: RESULTADOS

RESULTADOS

“Hacer el bien significa elevar la vida colectiva, impedir la desertificación del futuro, no acatar la esterilización de los sueños, es decir, hacer que la vida pueda alcanzar el máximo de sus posibilidades” (Cortella, 2018, p. 13).

3.1.POR METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

Los resultados de la metodología que se presentan en este capítulo responden a los obtenidos en el análisis de contenido (AC); y en las entrevistas enfocadas individuales realizadas a 40 informantes clave de los países de Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicaragua y Panamá.

3.1.1. Análisis de Contenido (AC)

Como se detalló en el capítulo anterior, el AC de la investigación se realizó en tres etapas: descriptiva, analítica e interpretativa. En la etapa descriptiva, se explicó de manera detallada cómo se estructura cada modelo para la autoevaluación o acreditación de carreras. En la etapa analítica, a partir de la conceptualización de las categorías (EDUCOMU-ALFADIG), entendidos como enunciados significativos, se identificaron si se consideran o no estos procesos en los modelos o algunos de sus componentes, de forma explícita o implícita en cada uno de los documentos. En la parte interpretativa, a partir del análisis previo, se plantearon posibles áreas de oportunidad de incorporación de las consideraciones de EDUCOMU o ALFADIG en cada modelo y de manera general. Los documentos considerados como unidad de registro se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 48. Documentos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a postgrados virtuales en la región centroamericana

No.	Título de documento	Año	Organización	Alcance	No. de páginas
1	Manual de acreditación	2015	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados	Regional-centroamericano	46
2	Guía de autoevaluación de la ACAP	2015	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados	Regional-centroamericano	60
3	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia	2011	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional- Costa Rica	71
4	Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	2012	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional- Costa Rica	58
5	Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia	2011	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES	Nacional- Costa Rica	39
6	Guías de la evaluación de la educación superior	2019	Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICE-VAES)	Regional	294
Total de páginas analizadas					568

3.1.1.1. Unidad de registro 1**Unidad de registro 1: Etapa descriptiva**

Como se señaló en la metodología del AC, primero, se describe el modelo. El Manual de Acreditación de ACAP es un documento aprobado por el Consejo de ACAP en la XX reunión ordinaria realizada en Panamá, 23-25 de septiembre en 2015. En el modelo, se considera la participación como un aspecto importante del desarrollo del proceso de evaluación de diversos actores internos y externos al programa (estudiantes, docentes, graduados y empleadores).

A continuación, se presentan algunas generalidades descriptivas del documento. AC No. 1, según la ficha diseñada para este fin:

Tabla 49. Ficha de etapa descriptiva AC de unidad de registro No. 1				
Unidad de registro	Manual de Acreditación			
Organización responsable	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados			
Número de páginas	46			
Área de aplicación	Nacional		Regional	X
Estructura de documento	Capítulo 1: Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado (ACAP). Capítulo 2: Acreditación Capítulo 3: Modelo de evaluación para la Acreditación de programas de Postgrado Capítulo 4: Procesos y procedimientos para la Acreditación de Postgrados Capítulo 5: procesos y procedimientos para la reacreditación de programas de postgrados			
Estructura de modelo	Categorías (8): Estudiantes; graduados; profesores; procesos formativos; investigación e innovación; gestión académica y administrativa; vinculación proyección e incidencia social e internacionalización Momentos (3): planificación, proceso, resultados (PPR) Consideración del modelo sistémico Stufflebeam ² : Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP). Modelo de Capacidad y Madurez (CMM) ³ (3) Inicial, gestionado y optimizado. Componentes por categorías (20) Criterios de calidad (5): explícito, universal, consensuado, comprensible y flexible			
Componentes	Por categorías Categoría 1: estudiantes Selección, admisión, permanencia y titulación de los estudiantes Orientación académica y la nivelación de los estudiantes Gestión, asignación de incentivos y de becas a estudiantes Políticas, normativas y procesos reguladores para el mejoramiento académico Categoría 2: graduados Procedimientos para estudio de seguimiento de graduados Desarrollo Profesional de los graduados Categoría 3: Profesores Perfil académico-profesional del profesorado del programa Selección, contratación y evaluación del personal académico Producción intelectual y su vinculación con el programa Categoría 4: Procesos formativos Plan de estudio Estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje Categoría 5: Investigación e innovación Políticas, líneas estratégicas de investigación o innovación de alcance local, nacional, regional e internacional Correspondencia entre líneas de investigación e innovación y avances de la ciencia y la tecnología Categoría 6: Gestión académica y administrativa Estructura organizativa y clima organizacional Gestión de recursos humanos Recursos financieros, físicos, materiales y tecnológicos			

² Este modelo retoma su nombre de su creador Daniel Stufflebeam, estadounidense experto en evaluación para la toma de decisiones, creador del modelo CIPP.

³ Capability Maturity Model (CMM) de la Universidad de Carnegie Mellon

	Categoría 7: Vinculación, proyección e Incidencia Social Políticas y procesos de vinculación, proyección e incidencia social Categoría 8: Internacionalización Acciones de regulación para la internacionalización Internacionalización a través de la colaboración y el intercambio Participación en redes académicas locales, nacionales, regionales e internacionales.
Categorías	1. Estudiantes 2. Graduados 3. Profesores 4. Procesos formativos 5. Investigación e innovación 6. Gestión académica y administrativa 7. Vinculación proyección e incidencia social 8. Internacionalización
Indicadores	N/A
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	N/A
Comentarios	Es un modelo integrador En este documento, no se detallan los indicadores. Se considera tanto la evaluación cuantitativa, como cualitativa

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

Este documento es un manual donde se detallan generalidades de los procesos de acreditación y reacreditación de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP). No se especifican en este documento indicadores, ya que estos se presentan en el documento Guía de Autoevaluación de la ACAP (considerado en esta tesis como unidad de análisis Unidad de Registro No.2). Se desarrolla en el Manual la presentación de la agencia, sus objetivos, políticas y estructura.

Sobre la misión y visión de ACAP se infiere la aspiración al desarrollo de la región centroamericana y República Dominicana, como se lee en los siguientes textos:

Misión de ACAP:

Dar fe pública de la calidad de programas de postgrado de Instituciones de Educación Superior en la región centroamericana y República Dominicana

Visión ACAP:

Ser una agencia de acreditación líder en el reconocimiento, promoción y mejoramiento de la calidad, como proceso de transformación de postgrados, que gestiona altos estándares de calidad académica, para fortalecer el desarrollo y la integración de la educación superior en Centroamérica,

Fuente: Tomado textualmente de ACAP, 2015, p. 13.

A continuación, se presentan los objetivos, general y específicos de la ACAP:

Objetivo general:

Promover el mejoramiento continuo de la calidad y pertinencia de los programas de postgrados.

Específicos:

- a. Acreditar la calidad de los programas de postgrado tanto en ámbito nacional como regional.
- b. Gestionar la calidad de la ACAP como organismo referente de la acreditación de postgrados.
- c. Promover la participación de instituciones y sectores interesados en la calidad de los estudios de postgrado.
- d. Incentivar a las instituciones de nivel superior a optar por la acreditación de los programas de postgrado

Fuente: Tomado textualmente de ACAP, 2015, p. 13-14.

En el documento se explican los antecedentes de la acreditación en Centroamérica en general y, en específico, en los programas de postgrados y la evaluación que implica estos procesos. Con respecto a los antecedentes, se mencionan sistemas centroamericanos implementados por el Consejo Superior Universitario (CSUCA) interesados en la evaluación de la calidad de programas, como el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES). Con respecto a los programas de postgrados en específico, se señala la cobertura de ACAP en la evaluación y acreditación de especialidades, maestrías y doctorados. Se plantean sus respectivas definiciones y se define a la evaluación de la calidad de postgrados como “(...) un proceso mediante el cual se verifica el cumplimiento de los requerimientos de calidad de un programa educativo” (ACAP, 2015, p. 16).

En este documento, también se detalla el modelo de acreditación, las estrategias de evaluación (ponderación y nivel de madurez); el mejoramiento continuo y la conceptualización de calidad, sus criterios y las categorías para la evaluación de los programas. Se menciona en el documento con respecto al proceso de autoevaluación, el enfoque como estrategia del mejoramiento continuo, así lo propone ACAP:

(...) se acepta el concepto de la UNESCO que propugna una estrategia encausada hacia la transformación universitaria a partir de los cambios individuales y su incidencia en la

colectividad; para llegar al concepto de acreditación con fines de reconocimiento público, esta debe someterse a una revisión periódica y actualización permanente. (ACAP, 2015, p. 11).

Como se mencionó en la ficha descriptiva, este modelo de ACAP está articulado por los elementos del modelo sistémico: Contexto-Insumo-Proceso- Producto. Además, se basa en el Modelo de Capacidad y Madurez (CMM – Capability Maturity Model de la Universidad de Carnegie-Mellon). Con respecto a los niveles de madurez de los programas de posgrados, se consideran tres: inicial, gestionado y optimizado. A continuación, se presenta cómo definen textualmente estos niveles esta Agencia:

Inicial: Los procesos y políticas institucionales y los esfuerzos del personal relacionado con el programa se ven debilitados por falta de planificación. El éxito de los programas de posgrado se basa, la mayoría de las veces, en el esfuerzo individual de los integrantes del programa (estudiantes docentes y administrativos). Predecir resultados en estos programas es una tarea difícil. Por ello el cumplimiento de los indicadores de calidad no supera el 75% de lo establecido de la guía de ponderación de ACAP y su análisis de niveles refleja las dificultades para gestionar la calidad. Sin embargo, es importante destacar que conjuntamente al análisis porcentual se debería realizar una valoración de la situación en su contexto.

Gestionado: En este nivel, los programas de posgrados disponen de procesos de autoevaluación definidos e implementados y cuentan con un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos para estimar su calidad. Estos indicadores se utilizan de modo sistemático como insumo para la toma de decisiones la gestión y la realimentación de sus acciones. Los resultados se reconocen por su calidad, sin embargo, la cultura organizacional de mejoramiento continuo está en vías de consolidación. El cumplimiento de indicadores de calidad establecidos por la ACAP se encuentra entre un 75% y un 90% el análisis de sus niveles de gestión de calidad refleja una cultura de mejoramiento en construcción.

Optimizado: En este nivel los programas de posgrados mantienen procesos de mejoramiento continuo como parte de una cultura organizacional consolidada. Se hace uso intensivo de los indicadores de calidad y se gestiona el proceso de innovación en todo momento. El clima organizacional promueve y facilita la búsqueda del mejoramiento continuo en su planificación, procesos y resultados. El cumplimiento de indicadores de calidad establecidos por la ACAP es mayor al 90% cada nivel de madurez brinda una descripción de orientaciones en que se encuentra el programa de posgrados en concordancia con el análisis de los momentos PPR.

Fuente: ACAP (2015) Manual de Acreditación, pp. 22-23.

Los momentos del modelo de ACAP son los siguientes: planificación, procesos y resultados (PPR) considerando un contexto. Se considera una evaluación tanto

cuantitativa como cualitativa; el modelo de evaluación se desarrolla por ponderación. Como parte de los instrumentos para la evaluación, se cuenta con una tabla de ponderaciones con indicadores, ponderación de indicador y la ponderación máxima que puede obtenerse en cada categoría.

Para la presentación de la solicitud de acreditación de una carrera de postgrado, ACAP solicita como información básica del postgrado, la que se detallan a continuación.

Filosofía de la Institución

- Misión y visión
- Valores y políticas
- Objetivos y metas

Especificar si es maestría académica o profesional

Especificar modalidad educativa: a distancia, abierta, presencial, virtual, mixto, otros.

Plan de estudio:

- Justificación
- Análisis de contexto institucional, nacional e internacional
- Demanda social del programa
- Desarrollo académico
- Objetivos
- Perfil de ingreso de los estudiantes
- Perfil de egreso de los estudiantes
- Requisitos de ingreso y permanencia de la carrera
- Malla curricular
- Metodología para el desarrollo del plan de estudio
- Requisitos de graduación y titulación
- Articulación de actividades de docencia, investigación, extensión o acción social.

Fuente: ACAP, 2015, p. 28

En el caso de cada asignatura, se solicita que en el programa de cada una se detalle lo que se presenta a continuación:

- ✓ Intenciones educativas (objetivos, propósitos, competencias, entre otros.

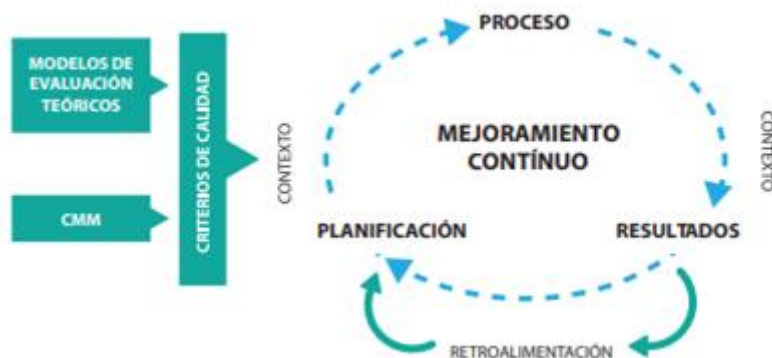
- ✓ Contenidos
- ✓ Metodología
- ✓ Evaluación de aprendizajes
- ✓ Cronograma
- ✓ Bibliografía
- ✓ Créditos
- ✓ Organigrama
- ✓ Constancia que el programa está debidamente inscrito según normativa nacional
- ✓ Actas de reuniones con personal del programa y estudiantes.
- ✓ Perfil del personal académico y administrativo
- ✓ Expedientes del personal académico
- ✓ Curriculum vitae personal administrativo y académico
- ✓ Cuadro resumen del personal académico:
- ✓ Último grado académico y la universidad de formación
- ✓ Jornada laboral
- ✓ Producciones de investigación
- ✓ Informaciones de las evaluaciones del personal del programa del último periodo académico
- ✓ Informe y evaluaciones de las investigaciones y proyectos del programa
- ✓ Base de datos de estudiantes nacionales y extranjeros
- ✓ Bases de datos de graduados nacionales y extranjeros
- ✓ Inventario de recursos físicos, financieros y humanos
- ✓ Inventario de tesis de grado inscritas y sustentadas con sus informes finales y asesores.
- ✓ Recursos de promoción del programa
- ✓ Planes operativos quinquenales

Fuente: ACAP, 2015, pp. 28-29.

En el documento, se menciona la aplicación de este modelo en las modalidades de educación a distancia, abierta, presencial, virtual y mixta (ACAP).

En general, el modelo de evaluación ACAP se presenta gráficamente en el documento con la siguiente imagen:

Figura 17. Modelo de evaluación de ACAP



Fuente: Imagen tomada de ACAP (2015) Manual de Acreditación, p. 21

Unidad de registro 1: Etapa analítica

Tabla 50. Ficha de etapa analítica AC de unidad de registro No. 1				
Unidad de registro 1	Manual de Acreditación			
Organización responsable	ACAP			
Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Nacional		Regional	X
	Comunicación	⊗	Diálogo	⊗
	Participación	X	Solidaridad	⊗
	Prosumidores	⊗	Análisis crítico	X
	Libertad de expresión	⊗		
Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	⊗		
	Desarrollo de competencias digitales	⊗		
	Evaluación de competencias digitales	⊗		

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

Como parte del análisis de este modelo, se señala:

- ✓ No se explicitan las unidades de codificación ALFADIG.
- ✓ De EDUCOMU podría considerarse la disposición de evaluar las participaciones de los actores en el proceso de evaluación y la consideración del análisis crítico como competencia específica del postgrado y no en relación con los medios digitales que se utilizan como parte del entorno educativo.
- ✓ No se menciona en ninguna parte del modelo la EDUCOMU o ALFADIG.

- ✓ Hay que señalar que este modelo, en esta versión 2015, aunque se mencione la modalidad virtual en su aplicación, no se destacan o especifican aspectos para esta.

Unidad de registro 1: Etapa interpretativa

En esta parte, se plantean posibles áreas de oportunidad de incorporación de las consideraciones de EDUCOMU o ALFADIG en este modelo, a partir del AC:

- ✓ Este modelo evalúa las buenas prácticas para la garantía de la calidad de los programas de postgrados. Considerar la incorporación de factores EDUCOMU y ALFADIG, que posibiliten la garantía de la calidad de los programas de postgrados, podría evaluarse como una buena práctica y esta es un área de oportunidad en general.
- ✓ Como este modelo considera las etapas de madurez de las carreras de postgrados, desde una etapa inicial, la consideración de indicadores EDUCOMU y ALFADIG pueden aportar ponderaciones adicionales para el avance hacia las siguientes etapas de madurez programas - gestionados u optimizados- en las modalidades semipresenciales y virtuales.
- ✓ Considerar indicadores EDUCOMU y ALFADIG aportarían en este modelo un nivel de especificidad, adecuación y pertinencia aplicados a los modelos de postgrados de educación virtual o semipresencial, considerando que en el momento de planificación el contexto y la evaluación del entorno es considerado en este modelo.
- ✓ La incorporación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG aporta flexibilidad al modelo, considerando que este es uno de los criterios de calidad considerados en el mismo. Esta es otra área de oportunidad a considerar.
- ✓ Los indicadores EDUCOMU y ALFADIG pueden ser considerados en los elementos del modelo sistémico al que responde: contexto, insumos, procesos y productos.
- ✓ A nivel de procesos, la consideración de la EDUCOMU y la ALFADIG puede ofrecer áreas de mejora continua de la calidad de los postgrados virtuales,

- ✓ Este modelo posibilita áreas de mejora continua y la consideración de indicadores EDUCOMU y ALFADIG puede contribuir a esto si se incorporan en las distintas categorías del modelo.
- ✓ Áreas de oportunidad identificadas por categorías:
 - ✓ Estudiantes: si se analiza la eficiencia terminal, la incorporación de procesos EDUCOMU y ALFADIG en la formación virtual puede contribuir al desarrollo de las competencias esperadas a nivel de postgrados en las maestrías y doctorados.
 - ✓ Graduados: los aportes de los profesionales en la búsqueda de resolución de los problemas que afectan a sus contextos, desde un desempeño como ciudadanos/as responsables, éticos, competentes y críticos.
 - ✓ Profesores: su formación adecuada en los entornos virtuales podrá aportar calidad a los programas. La generación de espacios de participación, diálogo y respeto a la diversidad contribuirá al desarrollo de competencias más integrales en el estudiantado. Además, del desarrollo de competencias como prosumidores (Toffler, 1980), productores de conocimientos, con diversos formatos y lenguajes en los entornos virtuales, podrá aportar más a la calidad de la educación de los postgrados en modalidad virtual.
 - ✓ Procesos formativos: la consideración de la EDUCOMU y la ALFADIG en los procesos de interacción de los estudiantes con sus docentes, tutores, etc. puede incorporar experiencias significativas de aprendizaje a nivel de postgrados, así como en las estrategias metodológicas aplicadas en el desarrollo de las maestrías y doctorados.
 - ✓ Investigación e innovación: la consideración de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG puede evidenciar unas áreas de mejora en el desarrollo de procesos de investigación participativa, trabajos en equipo en los programas, incluso en los acompañamientos de las investigaciones doctorales. Además, en el desarrollo de competencias para la difusión responsable y creativa de los conocimientos que se produzcan como resultados de

la investigación aprovechando los nuevos formatos disponibles con las TIC.

- ✓ Gestión académica y administrativa: considerar indicadores de EDUCOMU y ALFADIG podría posibilitar el desarrollo de una mejora continua en la gestión en general de los postgrados virtuales, al garantizar recursos humanos formados adecuadamente para un buen desempeño en los entornos virtuales; una gestión de servicio de calidad, procesos adecuados para estos nuevos entornos, considerando desde lo humano los recursos y competencias adecuadas y necesarias para el desarrollo de las maestrías y doctorados en modalidad virtual.
- ✓ Vinculación, proyección e incidencia social: una formación educomunicativa en la que se desarrollan las competencias digitales posibilitan profesionales conscientes de su compromiso social y en la búsqueda de las transformaciones sociales en sus contextos locales, pero también globales.
- ✓ Internacionalización: los procesos de EDUCOMU y ALFADIG pueden posibilitar el aprovechamiento de experiencias globales, reconociendo y respetando los derechos humanos y la diversidad de culturas. Sin necesidad de desplazarse físicamente, que implicaba la movilidad estudiantil, con la modalidad virtual se abren las posibilidades de experiencias interculturales en el estudiantado que no contaba con los recursos y los tiempos disponibles requeridos para viajar a otros países.

3.1.1.2. Unidad de registro 2

Unidad de registro 2: Etapa descriptiva

La Guía de Autoevaluación de la ACAP es un documento aprobado por el Consejo de ACAP en la XX reunión ordinaria realizada en Panamá, 23-25 de septiembre en 2015.

Es un complemento del Manual de Acreditación ACAP (2015), Unidad de Registro 1 de este AC.

En la siguiente tabla, se presentan las generalidades de la Unidad de Registro 2:

Tabla 51. Ficha de etapa descriptiva AC de unidad de registro 2				
Unidad de registro	Guía de autoevaluación de la ACAP			
Organización responsable	ACAP			
Número de páginas	60			
Área de aplicación	Nacional		Regional	X
Estructura de documento	1. Propósitos de la autoevaluación 2. Estrategia metodológica 3. Relación entre los niveles de madurez y los componentes de la Guía de Autoevaluación 4. Estructura de la Guía de Autoevaluación 5. Guía de autoevaluación de la ACAP para programas de Postgrado			
Estructura de modelo	Niveles de madurez (3): Optimizado, gestionado e inicial Contexto Categorías (8) Componentes (20) Indicadores (131) Criterios de calidad 4(4) Pertinencia, equidad, transparencia e impacto.			
Componentes	Por categorías Categoría 1: estudiantes Selección, admisión, permanencia y titulación de los estudiantes Orientación académica y la nivelación de los estudiantes Gestión, asignación de incentivos y de becas a estudiantes Políticas, normativas y procesos reguladores para el mejoramiento académico Categoría 2: graduados Procedimientos para estudio de seguimiento de graduados Desarrollo Profesional de los Graduados Categoría 3: Profesores Perfil académico-profesional del profesorado del programa Selección, contratación y evaluación del personal académico Producción intelectual y su vinculación con el programa Categoría 4: Procesos formativos Plan de estudio Estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje Categoría 5: Investigación e innovación Políticas, líneas estratégicas de investigación o innovación de alcance local, nacional, regional e internacional Correspondencia entre líneas de investigación e innovación y avances de la ciencia y la tecnología Categoría 6: Gestión académica y administrativa Estructura organizativa y clima organizacional Gestión de recursos humanos Recursos financieros, físicos, materiales y tecnológicos Categoría 7: Vinculación, proyección e Incidencia Social			

	Políticas y procesos de vinculación, proyección e incidencia social Categoría 8: Internacionalización Acciones de regulación para la internacionalización Internacionalización a través de la colaboración y el intercambio Participación en redes académicas locales, nacionales, regionales e internacionales.
Categorías	1. Estudiantes 2. Graduados 3. Profesores 4. Procesos formativos 5. Investigación e innovación 6. Gestión académica y administrativa 7. Vinculación proyección e incidencia social 8. Internacionalización
Indicadores	131 Por categorías: Estudiantes (20) Graduados (11) Profesores (11) Procesos formativos (19) Investigación e innovación (22) Gestión Académica y Administrativa (22) Vinculación, proyección e incidencia social (8) Internacionalización (18)
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	Indicador categoría 3: Profesores 3.1. Componente: Perfil académico- profesional del profesorado del programa b) Se desarrollan acciones para la mejora continua del perfil-académico-profesional del programa, en correspondencia con las necesidades del programa (p. 25).
Comentarios	Los valores máximos de cumplimiento se ubican en las siguientes categorías: Innovación e investigación (44) Estudiantes (40) Procesos formativos (38)

Este modelo considera tanto el análisis cuantitativo como cualitativo. En todo el modelo de autoevaluación se abordan los momentos de planificación, proceso y resultados. Las categorías con más indicadores son Investigación e innovación (22), Gestión Académica y Administrativa (22), Estudiantes (20), procesos formativos (19) e internacionalización (18). Las otras categorías- graduados, profesores, vinculación, proyección e incidencia social es entre 8 y 11 puntos.

En la evaluación cuantitativa, se establecen los puntajes máximos a obtener por categorías. En la Guía se especifica que en la valoración de cada indicador debe considerarse: la ponderación (establecida en el cuadro de puntuaciones); la valoración (en

relación con el logro del indicador que va del 0.0 al 1). Se explica que el total por indicador “corresponde al producto de la multiplicación del valor de la ponderación del indicador por la calificación asignada” (p. 8). Se menciona que el cumplimiento de un Criterio de Calidad (CdeC) se logra cuando “la calificación del indicador supera el 75%” (p. 8). El valor máximo de cumplimiento a obtener en un programa de postgrado en el análisis de ponderación es de 203, siendo los puntajes más altos los asignados a las siguientes categorías:

- ✓ Innovación e investigación (44) 22% del total de indicadores
- ✓ Estudiantes (40) 20% del total de indicadores
- ✓ Procesos formativos (38) 19% del total de indicadores

En la siguiente imagen de la Guía de ACAP, se detallan las puntuaciones asignadas por indicadores en las categorías.

Tabla 52. Detalle de puntuaciones ACAP

PUNTUACIONES DE LAS CATEGORÍAS DE LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN

Categorías	Número de indicadores	Ponderación por indicador	Valor máximo de cumplimiento	Valor obtenido por el programa de postgrado
1. Estudiantes	20	2	40	
2. Graduados	11	1	11	
3. Profesores	11	2	22	
4. Procesos Formativos	19	2	38	
5. Investigación e Innovación	22	2	44	
6. Gestión Académica y Administrativa	22	1	22	
7. Vinculación, Proyección e Incidencia social	8	1	8	
8. Internacionalización	18	1	18	
TOTAL 131			203	
DICTAMEN DE ACREDITACIÓN			<i>Dictamen Programa Acreditado</i>	<i>Dictamen según el análisis de ponderación y nivel de madurez mostrada</i>

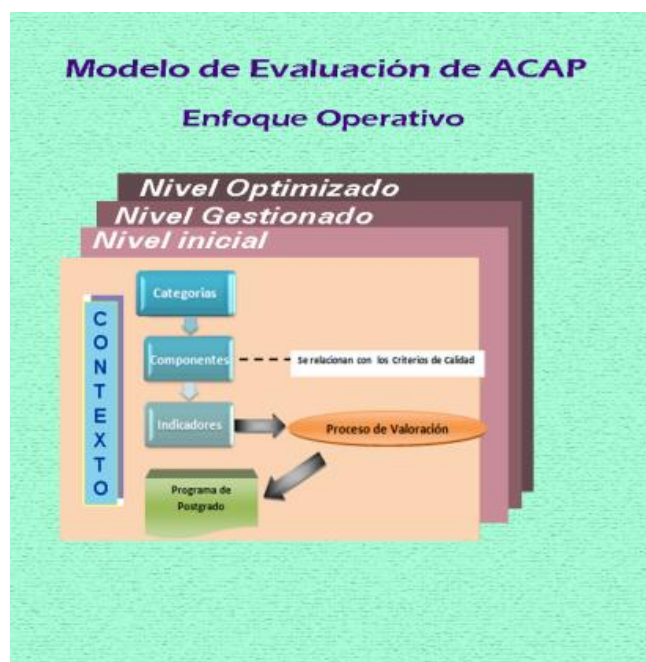
Fuente: Imagen de tabla retomada de Guía de Autoevaluación de la ACAP (2015), p. 7.

Para el análisis cualitativo, en cada componente se solicita el análisis, descripción interpretación o justificación de varios aspectos evaluados. Además, se van identificando las acciones de mejora del programa, así como su posible tiempo de ejecución.

En el análisis se consideran los criterios de calidad establecidos en el modelo: pertinencia, equidad, transparencia e impacto.

En la siguiente figura de la Guía de Autoevaluación de ACAP, se muestra, desde un enfoque operativo, el modelo de evaluación. Considerando las etapas de madurez del programa y el contexto del postgrado evaluado, así como las categorías, los componentes (relacionados con los criterios de calidad) y los indicadores. El formato de la formulación de los indicadores de este modelo, en la asignación cuantitativa, se responden con un sí o no. Sin embargo, su valoración es cuantitativa. En esta Guía, no se mencionan aspectos específicos de aplicación en modelos de postgrados virtuales o semipresenciales.

Figura 18. Modelo operativo de ACAP



Fuente: Figura retomada de Guía de Autoevaluación de la ACAP (2015), p. 4.

Unidad de registro 2: Etapa analítica

Tabla 53. Ficha de etapa analítica AC de unidad de registro No. 2				
Unidad de registro 2	Guía de Autoevaluación de la ACAP			
Organización responsable	ACAP			
Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Nacional		Regional	X
	Comunicación	X	Diálogo	
	Participación	X	Solidaridad	

	Prosumidores	⊗	Análisis crítico	X
	Libertad de expresión			
Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	⊗		
	Desarrollo de competencias digitales	⊗		
	Evaluación de competencias digitales	⊗		

En todo el documento, no se mencionan de manera explícita procesos de EDUCOMU o ALFADIG.

Se menciona la igualdad de oportunidades para todos los participantes. En la categoría de estudiantes, se lee como indicador: “d) Se gestiona procesos para lograr la igualdad de oportunidades para garantizar la diversidad en el acceso al programa” (p. 10).

También, se hace referencia al acompañamiento de los tutores- profesor tutor- en la categoría de innovación. El indicador se lee: “h) El profesorado tutor a cargo de los trabajos finales de graduación realiza estrategias de acompañamiento para sus estudiantes y diseña un registro de actividades y avance del estudiante en el desarrollo científico” (p. 37). No se especifica qué tipo de estrategias de acompañamiento.

Unidad de registro 2: Etapa interpretativa

Como se mencionó en la interpretación de la Unidad de Registro 1 Manual de Acreditación ACAP, en este modelo, se valora el desarrollo de las etapas de madurez de un programa de postgrado. Por lo que se plantea que los procesos de EDUCOMU y ALFADIG pueden contribuir a este avance, considerando las competencias que pueden desarrollarse en las áreas de inducción y formación. Así como acciones que contribuyan a la eficiencia terminal del estudiantado. De igual forma, en el análisis del contexto de un programa de postgrados en modalidad virtual se pueden incorporar estos indicadores ALFADIG y EDUCOMU.

Además, en la Guía se señala el reconocimiento de acciones de mejora continua de los programas de postgrados. Un área de oportunidad de incorporación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG es su incorporación en procesos de educación continua, no solo

de estudiantes, sino también de docentes y egresados. Así como en los procesos de actualización y formación docente. En las evaluaciones de desempeño del cuerpo docente, es otra área de oportunidad de consideración de elementos de EDUCOMU y ALFADIG.

Otro aspecto para tomar en cuenta como área de oportunidad para la consideración de la EDUCOMU y la ALFADIG en los modelos de evaluación de los postgrados virtuales es la pertinencia de la formación que responda a los contextos específicos. Es pertinente la formación de maestros y doctores con las competencias requeridas en el S. XXI y a las demandas de las sociedades y la EDUCOMU y ALFADIG contribuyen a estos objetivos.

Una innovación es considerar también la producción y divulgación científica en otros formatos diferentes a los tradicionales (libros, capítulos de libros o artículos), como en podcasts, video artículos o en formatos de redes sociales. Para esto, se requiere el desarrollo de competencias digitales.

En la categoría de procesos formativos, en el componente de plan de estudio, pueden considerarse las estrategias metodológicas coherentes a la EDUCOMU, que generen una calidad de interacción, participación, diálogo y análisis crítico pertinente para el desarrollo de competencias a nivel de postgrados.

En la categoría de innovación e investigación, se puede incorporar la calidad de la interacción y de acompañamiento de los profesores-tutores en los programas de doctorados.

De igual forma, en la aplicabilidad de las investigaciones realizadas como trabajo final de postgrados, así como en su incidencia social.

En la internacionalización, el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, la calidad de interacción entre los participantes podría ser considerada como parte de la evaluación de esta categoría.

3.1.1.3. Unidad de registro 3

Esta unidad de registro corresponde a uno de los pocos documentos identificados en la región centroamericana para la evaluación de la calidad de carreras de educación universitaria en modalidad a distancia. Tiene un alcance nacional, Costa Rica. Está diseñado para carreras de grado. Sin embargo, en la práctica, se ha utilizado si se requiere evaluar un postgrado en modalidad a distancia.

En el modelo, se considera la participación en el proceso de evaluación de diversos actores internos y externos al programa (estudiantes, docentes, graduados, empleados).

Unidad de registro 3: Etapa descriptiva

A continuación, se presenta el resultado de esta etapa descriptiva de la unidad de registro

Tabla 54. Ficha de etapa descriptiva de corpus Unidad de Registro No. 3				
Unidad de registro	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la modalidad a distancia (2011)			
Organización responsable	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES			
Área de aplicación	Nacional	X	Regional	
Número de páginas	71			
Estructura de documento	Cuatro capítulos Capítulo I El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) Capítulo II Marco de referencia de los procesos de acreditación oficial Capítulo III El modelo de evaluación Capítulo IV Dimensiones, componentes, criterios evidencias del modelo			
Estructura de modelo	Inspirado en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) Modelo SINAES: Dimensiones (4) Componentes (21) Criterios: 146 de evaluación + 12 (admisibilidad) + 10 sostenibilidad. Total: 168 Estándares: 39 Evidencias: 378			
Dimensiones	1: Relación con el contexto 2: Recursos 3. Proceso educativo 4. Resultados			
Componentes	1. Admisibilidad 2. Información y promoción 3. Proceso de admisión e ingreso 4. Correspondencia con el contexto 5. Plan de estudio 6. Personal académico 7. Personal administrativo 8. Infraestructura física, tecnológica y virtual 9. Centro de información y recursos 10. Equipos y materiales			

	11. Finanzas y presupuestos 12. Desarrollo docente 13. Metodología de enseñanza y aprendizaje 14. Gestión de la carrera 15. Investigación 16. Extensión 17. Vida estudiantil 18. Desempeño estudiantil 19. Graduados 20. Proyección de la carrera 21. Sostenibilidad
Categorías	N/A
Indicadores	N/A
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	Criterio de dimensión 2 Recursos 2.2.3. Se deberá contar, en el caso necesario con profesores tutores y asistentes que, adecuadamente vinculados con el profesor principal, aseguren su interacción con el estudiantado, asesoren a los estudiantes en su desarrollo académico y en su proceso de enseñanza-aprendizaje favorezcan la participación en la vida académica, cumpliendo otras funciones que puedan asignárseles de apoyo a la docencia (SINAES, 2011, p. 41)
Comentarios	Este modelo no define “indicadores” sino criterios.

En el capítulo I del documento, se presenta la misión y visión del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) y los valores (Excelencia, integridad, responsabilidad social, respeto y liderazgo). Como parte de la misión se lee: “La misión del SINAES es fomentar la calidad de la educación superior costarricense y consolidar en ella una vigorosa cultura de calidad y de evaluación permanentes” (SINAES, 2011, p. 6). En general, en esta primera parte del documento, se desarrolla una presentación de SINAES, sus fines, objetivos, pilares estratégicos, competencias, políticas y estructura.

En el capítulo II, se ofrece el marco de referencia de los procesos de acreditación oficiales. En esta, se indican las etapas del proceso (inicial, autoevaluación, acreditación y mejoramiento continuo). Se describe el proyecto de Compromiso de Mejoramiento (CM), en el que se compromete a los responsables de los programas al trabajo para superar las debilidades detectadas en el proceso de evaluación. Además, se explica el seguimiento de este compromiso.

En el Capítulo IV, se explica el modelo de evaluación de SINAES. Su importancia, los tipos de evaluación aplicando el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto). Específicamente, las dimensiones del modelo son: relación con el contexto, recursos,

proceso educativo y resultados (p. 21). Se describe el modelo y se presenta estructurado en dimensiones, componentes, criterios, estándares y evidencias.

En esta unidad de registro 3 asignada al Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del SINAES para la Modalidad a Distancia (2011), se identificó en la parte descriptiva que no se formulan indicadores como parte del modelo, sino criterios. Para efectos de esta investigación, se considerarán los criterios, como sinónimos de indicadores, ya que, según lo establecido en el documento, SINAES (2011) considera criterios como:

“condiciones mínimas, de acatamiento obligatorio, establecidas en la normativa emitida por entidades con autoridad formal” y “características esperables de una carrera que le permiten obtener los mejores resultados y que reflejan un esfuerzo adicional o sostenido” (p. 26).

Los criterios se formulan en este modelo de la siguiente forma:

2.2.3. Se deberá contar, en el caso necesario, con profesores, tutores y asistentes que, adecuadamente vinculados con el profesor principal, aseguren su interacción con el estudiantado, asesoren a los estudiantes en su desarrollo académico y en su proceso de enseñanza y aprendizaje y favorezcan la participación en la vida académica, cumpliendo otras funciones que puedan asignárseles de apoyo a la docencia. (p. 41).

Una buena parte de los criterios se han redactado con la obligatoriedad del “deber ser”. Cabe aclarar que SINAES no cuenta con un modelo específico de evaluación de programas de postgrados en modalidad virtual. En el caso de acreditación de carreras de postgrados en modalidad virtual, se aplica este modelo de acreditación oficial de carreras de grado del SINAES para la Modalidad a Distancia y el de postgrados donde se han incorporado algunos criterios similares al modelo de educación a distancia, pero no es uno específico para la modalidad virtual. En la siguiente imagen, SINAES detalla la cantidad de criterios, estándares y evidencias por dimensiones y componentes del modelo.

En este modelo, no se han vinculado estándares en todos los criterios. El modelo SINAES señala que los criterios y estándares se han definido con base en tres fuentes:

- 1/ condiciones mínimas de acatamiento obligatorio
- 2/ características que se esperan de una carrera y
- 3) pautas de la naturaleza de la carrera señaladas por especialistas.

A continuación, algunos ejemplos de los estándares de este modelo SINAES (2011):

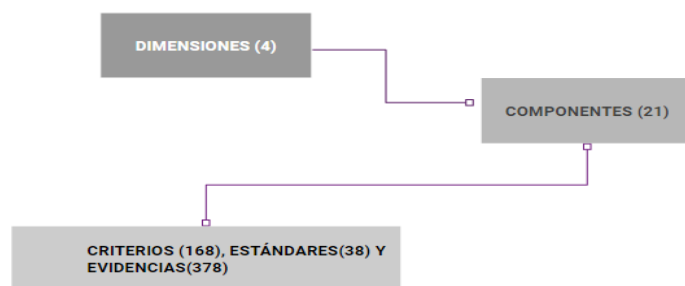
“8. Al menos un 30% del personal académico debe tener como mínimo tres años de experiencia profesional, según la naturaleza de la carrera” (p. 42).

“29. Todos los estudiantes deben tener acceso a atención síncrona y asíncrona por parte de las dependencias administrativas y académicas y en un horario de acuerdo con sus necesidades” (p. 65).

Sobre la formación, uno de los estándares establecidos en este modelo es el siguiente: “El 100% del personal académico propio de la carrera deberá haber participado, al menos, en algún proceso de capacitación o actualización relacionado con la competencia docente en la modalidad (planteamiento, metodología, recursos para el aprendizaje, evaluación y otros) (SINAES, 2011, p. 43). No se señala a qué tipo de capacitaciones se refiere o desde qué enfoques.

En resumen, el modelo de acreditación de carreras de grado de SINAES está compuesto por cinco grandes componentes interrelacionados:

Figura 19. Modelo SINAES



Fuente: Imagen adaptada de Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del SINAES para la Modalidad a Distancia (2011), p. 26.

Figura 20. Modelo SINAES. Total de elementos

Cantidad de criterios, estándares y evidencias según dimensión y componente del modelo de acreditación oficial para carreras de la modalidad a distancia

Dimensión	Componente	Criterios y Numeración	Estándares	Evidencias y Numeración
Relación con el contexto	Admisibilidad	12 (A1-A12)	0	22 (1-22)
	Información y promoción	2 (111-112)	1	5 (23-27)
	Proceso de admisión e ingreso	2 (121-122)	0	5 (28-32)
	Correspondencia con el contexto	6 (131-136)	1	11 (33-43)
Recursos	Plan de estudios	17 (211-2117)	2	36 (44-79)
	Personal académico	11 (221-2211)	8	29 (80-108)
	Personal administrativo	4 (231-234)	0	9 (109-117)
	Infraestructura física, tecnológica y aula virtual	10 (241-2410)	1	34 (118-151)
	Centro de Información y recursos	5 (251-255)	2	18 (152-169)
	Equipo y materiales	6 (261-266)	4	14 (170-183)
	Finanzas y presupuestos	2 (271-272)	0	4 (184-187)
Proceso educativo	Desarrollo docente	5 (311-315)	1	8 (188-195)
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	8 (321-328)	2	16 (204-219)
	Gestión de la carrera	18 (331-3318)	2	37 (220-256)
	Investigación	8 (341-348)	1	21 (257-277)
	Extensión	8 (351-358)	1	15 (278-292)
Resultados	Vida estudiantil	17 (361-3617)	3	38 (293-330)
	Desempeño estudiantil	5 (411-415)	1	13 (331-343)
	Graduados	11 (421-4211)	5	25 (344-368)
	Proyección de la carrera	1 (431)	3	6 (375-378)
Sostenibilidad		10 (51-510)	0	4 (375-378)
Total		168	38	378

Fuente: Imagen retomada de Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del SINAES para la modalidad a distancia (2011), p. 28.

En la imagen anterior retomada del Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del SINAES para la modalidad a distancia (2011) se observa la consolidación de todos los componentes, cómo se estructuran y los totales.

Unidad de registro 3: Etapa analítica

Tabla 55. Ficha de etapa analítica AC de unidad de registro No. 3				
Unidad de registro	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la modalidad a distancia (2011)			
Organización responsable	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior- SINAES			
	Nacional	X	Regional	N/A

Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Comunicación	X	Diálogo	X
	Participación	X	Solidaridad	⊗
	Prosumidores	⊗	Análisis crítico	X
	Libertad de expresión			
Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	No se identificaron		
	Desarrollo de competencias digitales	No se identificaron		
	Evaluación de competencias digitales	No se identificaron		

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

En esta unidad de registro 3, de manera explícita no se hace referencia a EDUCOMU o ALFADIG. Sí se menciona la garantía de espacios de comunicación e interacción en las carreras. No se explicitan las áreas de formación de desarrollo de competencias digitales requeridas para docentes y estudiantes, aunque sí se señala la competencia del personal académico más con respecto “al grado académico y otros, la experiencia docente y profesional y la producción académica profesional, así como, por la capacidad de desempeño en la modalidad” (SINAES, 2011, p. 42). Tampoco se precisan aspectos relacionados con la garantía de libertad de expresión y la solidaridad, aunque se señala el respeto de los derechos estudiantiles, también “Contar con políticas y regulaciones sobre normas para la comunicación en Internet” (SINAES, 2011, p. 63), así como la consideración de la diversidad y la igualdad de oportunidades en correspondencia a la legislación costarricense.

En la dimensión Relación con el contexto, en el componente 1.3. Correspondencia con el entorno, se señala el reporte de actividades de participación y el abordaje de los problemas del contexto en los programas. Ejemplo de lo anterior, los siguientes criterios:

1.3.2. Se debe contar con políticas y acciones concretas que favorezcan la participación de los estudiantes de acuerdo con la modalidad y la carrera en la atención de necesidades del contexto (SINAES, 2011, p. 36).

1.3.3. La carrera debe incorporar durante el proceso formativo el análisis y estudio de problemas del contexto y proponer formas de abordaje a estos desde su especialidad. (SINAES, 2011, p. 36).

1.3.5. Se debe demostrar que se aprovecha el entorno para experiencias prácticas del estudiante, según los requerimientos de la carrera y la modalidad. (SINAES, 2011, p. 36).

Cuando se menciona como elemento de un criterio a la información parece más enfocada a la garantía de proporcionar el acceso a esta y de contar con información

oportuna, más que desarrollar competencias para su análisis y uso. Se señala como parte del componente 1.3. Correspondencia con el entorno, la preparación del estudiantado para adecuarse a los cambios del contexto laboral donde se desempeñan. Textualmente se lee este criterio: “1.3.6. La carrera debe demostrar que incorpora elementos que contribuyen a preparar, a los futuros graduados, para enfrentar los cambios del contexto laboral de la disciplina” (SINAES, 2011, p. 37).

Sí aparecen en varios criterios aspectos relacionados con la participación y la interacción del estudiantado y el cuerpo docente. Además, con la ética profesional.

La mirada en la tecnología parecería más centrada en su uso. Ejemplo: 2.1.11. La carrera, de acuerdo con su naturaleza, debe incorporar el uso de las tecnologías de información y comunicación para apoyar el proceso formativo (SINAES, 2011, p. 39). Además, se señala la disponibilidad de la tecnología, su frecuencia de uso y pertinencia. No se señala el cómo debe ser ese uso (crítico y responsable, por ejemplo). En la evidencia 65 se solicita “Porcentaje de estudiantes y profesores que opinan que, en las asignaturas, se utilizan con frecuencia y pertinencia las tecnologías de información y comunicación” (SINAES, 2011, p. 39).

En este modelo, se identifica como novedoso la consideración de la interacción como elemento a evaluar, desde establecer lineamientos oportunos y claros de interacción, sus formas hasta tiempos de respuesta. Se señala la garantía de tutores y asistentes para el aseguramiento de la interacción, el acompañamiento y la participación del estudiantado.

En el modelo se reconoce la necesidad de garantizar el mantenimiento de la comunicación sincrónica y asincrónica, pero parecerían más enfocados desde la infraestructura tecnológica. Por ejemplo, el criterio 2.4.2. “Se deben atender las necesidades para el sostenimiento de la comunicación asincrónica y sincrónica, incluyendo recursos como foros, correos, videoconferencias, “broadcast”, chat y aprendizaje en línea o entorno de tele formación” (SINAES, 2011, p. 45). Como evidencias a este criterio, se solicita textualmente:

122. Descripción de la política para el sostenimiento y correcta operación de la integralidad de la infraestructura tecnológica.

123. Lista y descripción de los recursos tecnológicos disponibles para la operación de videoconferencias y de la utilización de este servicio por la carrera.

124. Lista y descripción de los recursos tecnológicos para el aprendizaje en línea y de la utilización de este servicio por parte de la carrera.

125. Lista y descripción de los recursos tecnológicos disponibles para foros, correos, “broadcast y chat, entre otros. (SINAES, 2011, p. 45).

Algunos de estos recursos – como foros, correos, videoconferencias, “broadcast”, - pueden utilizarse desde un enfoque unidireccional sino se tiene el enfoque de una educación interactiva/dialógica.

Unidad de registro 3: Etapa interpretativa

¿Qué áreas de oportunidad de incorporación de factores clave EDUCOMU y ALFADIG se visualizan en este análisis de contenido de la unidad de registro 3?

- ✓ Se evidencia un reconocimiento como factor clave de la interacción y la comunicación en el proceso educativo de la educación virtual. No obstante, un área de oportunidad a desarrollar podría ser explicitar el cómo – a nivel de procesos- deberían desarrollarse esa interacción y participación en los entornos virtuales de los programas en modalidad a distancia/modalidad virtual.
- ✓ En el componente de información, podría superarse el enfoque meramente administrativo o de acceso a la información, considerando como procesos qué se hace con la información, cómo se proporciona y cómo podrían incluso transformarse por parte del estudiantado. Superar esa mirada más de “receptor de información”- consumidores de contenido- y considerar más a “perceptores, interlocutores o prosumidores”.
- ✓ De igual forma, la relación con el entorno.
- ✓ Podrían incorporarse de manera explícita elementos de ALFADIG en la formación del cuerpo docente, estudiantado y personal administrativo.
- ✓ Podría desarrollarse la relevancia no en solo el uso de las TIC sino en el desarrollo de competencias de producción, de usuarios a prosumidores. Enfatizar la visión humana más que la técnica en esta modalidad.

En las dimensiones en específico, podrían incorporarse elementos de EDUCOMU y ALFADIG en el modelo en las siguientes áreas:

Relación con el contexto:

- ✓ Superar la visión meramente instrumental de la información, desde un enfoque divulgativo, administrativo y de acceso de la disponibilidad de la información de la carrera.
- ✓ La relación de la formación con el contexto puede explicitarse más en los modelos de evaluación, desde el desarrollo de estrategias metodológicas de aprendizajes adecuadas a la modalidad y a un nivel de postgrados, no solo detallando contenidos o actividades de las asignaturas donde se analizan los problemas y se buscan posibles soluciones.
- ✓ La relación con el entorno y el desarrollo del análisis crítico de las problemáticas y sus abordajes.
- ✓ Se podrían considerar de manera explícita aspectos axiológicos con respecto a la formación del estudiantado de postgrados y su relación con el entorno. Incluso desde el entorno digital, la promoción de una ciudadanía responsable, el comportamiento ético contante, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

Recursos:

- ✓ Explicitar en las orientaciones metodológicas aspectos axiológicos con respecto a la formación del estudiantado de postgrados en los entornos virtuales, congruentes con las competencias que se pretenden desarrollar a nivel de postgrado.
- ✓ Precisar no solo la incorporación del uso, frecuencia o pertinencia de las TIC, sino el desarrollo de competencias digitales como parte del programa.
- ✓ Describir los procesos de interacción propuestos para el desarrollo del programa ¿desde qué concepción de interacción se propone la actuación en los entornos virtuales? No solo los mecanismos, medios o tiempos de respuesta, sino también las formas o maneras en las que deben desarrollarse esas interacciones (respeto a la diversidad, a las opiniones, a las culturas distintas, solidaridad, empatía, etc.).

- ✓ Formación desde un enfoque humanístico, educomunicativo, con el desarrollo de competencias digitales de docentes, tutores y estudiante, incluso personal administrativo y de apoyo del programa virtual.
- ✓ Incorporar en las evaluaciones docentes y de estudiantes el de desarrollo de competencias digitales.
- ✓ Explicitar el uso interactivo de los recursos en los entornos virtuales (Foros, correos, videoconferencias, “broadcast”, chats...).
- ✓ Establecer balances entre actividades sincrónicas y asincrónicas y garantizar las interacciones permanentes en estas.

3.1.1.4. Unidad de registro 4

En este documento se explica el procedimiento de los procesos de autoevaluación y evaluación de programas de postgrados. Este modelo incluye algunas consideraciones para las modalidades no presenciales.

Unidad de registro 4: Etapa descriptiva

Tabla 56. Ficha de etapa descriptiva de corpus Unidad de Registro No. 4				
Unidad de registro	Manual de acreditación oficial de programas de postgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012)			
Organización responsable	SINAES			
Número de páginas	58			
Área de aplicación	Nacional	X	Regional	
Estructura de documento				
Estructura de modelo	Dimensiones (4) Componentes (18) Criterios (76) Evidencias (202)			
Componentes	✓ Admisibilidad ✓ Proceso de admisión e ingreso ✓ Correspondencia con el contexto ✓ Plan de estudios ✓ Personal académico ✓ Personal administrativo ✓ Infraestructura ✓ Centro de información y recursos ✓ Equipos y materiales ✓ Desarrollo docente ✓ Metodología de enseñanza y aprendizaje ✓ Gestión del programa			

	✓ Investigación ✓ Vida estudiantil ✓ Desempeño estudiantil ✓ Graduados ✓ Proyección del programa ✓ Sostenibilidad
Categorías	N/A
Indicadores	Criterios
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	2.4.7. En el caso de modalidades no presenciales, se debe de contar con una plataforma virtual de aprendizaje que garantice la calidad de los cursos que se imparten por medio de la misma, el acceso por parte de los estudiantes y herramientas de registro y medición de accesos. El sistema de gestión de la plataforma debe permitir eliminar las barreras espaciales (trasladarte a un lugar de estudios), permitir un horario flexible, ofrecer acceso a la información de los cursos, facilitar la comunicación y la integración entre estudiantes, permitir la evaluación continua y la actualización de materiales. El sistema de gestión de la plataforma debe cumplir con los elementos y características que permiten su utilización eficiente cumplimiento de sus objetivos (SINAES, 2012, p. 38-39).
Comentarios	No utilizan el término de indicadores, sino criterios

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

En la siguiente figura puede observarse el total de componentes de este modelo. Como se refiere a la aplicación de postgrados, los criterios con mayor cantidad de componentes son:

- ✓ Plan de estudio (8)
- ✓ Proceso de admisión e ingreso, proyección y gestión del programa (7)
- ✓ Investigación (6).

A pesar de lo anterior, el criterio con mayor cantidad de evidencias solicitadas es infraestructura (25). En la presentación de este modelo se destaca el componente investigativo. Aunque es un modelo que evalúa maestrías académicas, profesionalizantes y doctorados, señala como diferenciación: “tanto la maestría académica como el doctorado se diferencian de la maestría profesional por los requerimientos que tienen en términos de las competencias investigativas y de la capacidad de investigación que se desarrolla en el estudiante” (SINAES, p. 23).

Figura 21. Modelo SINAES. Total de elementos

Cantidad de criterios y evidencias según dimensión y componente del modelo de acreditación oficial de programas de postgrado

Dimensión	Componente	Criterios y Numeración	Evidencias y Numeración
	Admisibilidad	6 (A.1-A.6)	10 (1-10)
Relación con el contexto	Proceso de admisión e ingreso	7 (1.1.1-1.1.7)	18 (11-28)
	Correspondencia con el contexto	2 (1.2.1-1.2.2)	3 (29-31)
Recursos	Plan de estudios	8 (2.1.1-2.1.8)	21 (32-52)
	Personal académico	7 (2.2.1-2.2.7)	15 (53-67)
	Personal administrativo	2 (2.3.1-2.3.2)	5 (68-72)
	Infraestructura	6 (2.4.1-2.4.6)	25 (73-97)
	Centro de información y recursos	2 (2.5.1-2.5.2)	6 (98-103)
	Equipo y materiales	2 (2.6.1-2.6.3)	6 (104-109)
Proceso educativo	Desarrollo docente	3 (3.1.1-3.1.3)	10 (110-119)
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	4 (3.2.1-3.2.4)	9 (120-128)
	Gestión del programa	7 (3.3.1-3.3.7)	14 (129-142)
	Investigación	6 (3.4.1-3.4.6)	11 (143-153)
	Vida estudiantil	2 (3.5.1-3.5.2)	5 (154-158)
Resultados	Desempeño estudiantil	5 (4.1.1-4.1.5)	11 (159-169)
	Graduados	5 (4.2.1-4.2.5)	9 (170-178)
	Proyección del programa	7 (4.3.1-4.3.7)	20 (179-198)
	Sostenibilidad	2 (S1-S2)	4 (199-202)
Total		19	202

Fuente: figura retomada de Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del SINAES, p. 31.

El criterio (como sinónimo de indicador para esta investigación) se define en este documento como:

(...) principio definido a priori, relacionado con el deber ser, sirve para construir los juicios de evaluación y analizar niveles de calidad. El criterio delimita un campo o aspecto de análisis del programa. Constituyen, por lo tanto, elementos sustantivos de la calidad de un programa o institución y se encuentran referidas a las dimensiones y componentes anteriormente mencionados. Es a través de ellas cómo se torna perceptible el grado en que un programa logra calidad de su desempeño. Estos criterios no pueden ser leídos de manera abstracta; deben ser leídos desde la misión de cada institución y la realidad contextual en la cual pretenden ser evaluadas. De los criterios se derivan las evidencias (SINAES, 2012, p. 30).

En los criterios de admisibilidad para iniciar la evaluación en miras de la acreditación se solicita en el punto A6., como evidencia, la explicación sobre lo que denominan “las

particularidades” de la modalidad del programa: presencial o a distancia. No se detallan qué particularidades consideran que corresponden a cada modalidad.

Figura 22. Criterios de admisibilidad y evidencias SINAES

Criterios de Admisibilidad	Evidencias
A.1 El programa si es de: - Doctorado debe tener al menos diez graduados. - Maestría académica debe tener al menos 20 graduados - Maestría profesional debe tener al menos 40 graduados.	1. Cantidad de graduados del programa hasta la actualidad. 2. Año de graduación del primer grupo de estudiantes admitido en el programa. 3. Serie histórica de las matriculas y de los graduados de los últimos cinco años.
A.2 Todos los programas que se presenten deben tener al menos 8 años de funcionamiento (a partir del primer ingreso de estudiantes)	4. Total de años de funcionamiento efectivo del programa.
A.3 La definición del crédito y el número de créditos asignados a cada curso deben corresponder y ser aplicados según la normativa establecida por CONARE y reconocida por CONESUP.	5. Lista de cursos, con indicación del número de créditos de cada uno, horas semanales de lecciones, horas semanales de trabajo del estudiante y semanas durante las cuales se imparte.
A.4 La carrera debe contar con ciclos lectivos que cumplan con la duración mínima establecida por la normativa de CONARE y reconocida por CONESUP.	6. Descripción de cómo se cumple con la normativa. 7. Duración del ciclo lectivo en semanas. 8. Cuando la duración sea diferente a lo establecido por el criterio brindar una justificación de la duración del ciclo y los créditos, con indicación del número de horas y de créditos de los cursos lectivos de la malla curricular.
A.5 El título que se otorga debe coincidir en todos sus extremos con la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior aprobada por CONARE y reconocida CONESUP.	9. Descripción del grado de cumplimiento con la normativa de grados y títulos de la educación superior en Costa Rica.
A.6 El programa informa sobre los requerimientos y particularidades de la modalidad de enseñanza que utiliza.	10. Documento en el cual se explican las particularidades de la modalidad del programa ya sea presencial o no presencial

Fuente: figura retomada de Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del SINAES, p. 34.

Unidad de registro 4: Etapa analítica

Tabla 57. Ficha de etapa analítica AC de unidad de registro No. 4				
Unidad de registro	Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior			
Organización responsable	SINAES- Costa Rica			
Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Nacional	X	Regional	
	Comunicación	X	Diálogo	X
	Participación	X	Solidaridad	
	Prosumidores		Análisis crítico	X
	Libertad de expresión			

Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	⊗
	Desarrollo de competencias digitales	⊗
	Evaluación de competencias digitales	⊗
Comentarios		

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

Como se señaló antes, en este modelo de acreditación de programas de postgrados costarricenses, aunque se menciona que también puede aplicarse en las modalidades a distancia, no se detallan qué particularidades consideran deben responder a esta modalidad. Sí, se abordan aspectos relacionados con la comunicación, la participación, el diálogo y el análisis crítico.

Unidad de registro 4: Etapa interpretativa

- ✓ Este modelo sugiere como parte del proceso de selección una evaluación de competencias, trayectoria y motivación. En las estrategias a evaluar, pueden considerarse de entrada las competencias digitales, o al menos que se utilicen como evaluaciones diagnósticas.
- ✓ Se señala que deben contarse con aprendizajes previos incluyendo “los que son propios de las modalidades no presenciales en caso de que corresponda” (p. 34). Debe explicitarse qué aprendizajes se considera propios de estas modalidades, al igual sobre las particularidades que corresponden a cada modalidad.
- ✓ El modelo reconoce la relevancia del abordaje del contexto en la formación, logrando las competencias requeridas para aplicar los aprendizajes en la solución de problemas.
- ✓ Detalla el cumplimiento de normas éticas. Pueden explicitarse otros factores axiológicos.
- ✓ Este modelo valora la flexibilidad del plan de estudio. Aquí se abre una posibilidad de incorporar actividades innovadoras que desarrollen las competencias EDUCOMU y ALFADIG.
- ✓ Reconocimiento de actividades interactivas.

- ✓ Disponibilidad de recursos adecuados para las modalidades que se desarrollan.
- ✓ Reconocimiento de la importancia de la garantía de la comunicación sincrónica y asincrónica. Podrían ofrecerse algunas precisiones sobre el cómo desde una mirada educomunicativa.
- ✓ Se señala la integración estudiantil como un factor que puede considerarse.

De los modelos evaluados hasta este punto como unidades de registro en el corpus de AC, este es en el que se infiere una mayor consideración a aspectos que podrían desarrollarse desde enfoques educomunicativos y de alfabetización digital a nivel de postgrados. No se menciona de manera explícita ni EDUCOMU, ni ALFADIG.

3.1.1.5. Unidad de registro 5

Unidad de registro 5: Etapa descriptiva

Tabla 58. Ficha de etapa descriptiva de corpus AC No. 5				
Unidad de registro	Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia			
Organización responsable	SINAES			
Número de páginas	39			
Área de aplicación	Nacional	X	Regional	
Estructura de documento	Acreditación ante el SINAES La autoevaluación con fines de acreditación oficial El informe de autoevaluación			
Estructura de modelo	Inspirado en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) Modelo SINAES: Dimensiones (4) Componentes (21) Criterios: 146 de evaluación + 12 (admisibilidad) + 10 sostenibilidad. Total: 168 Estándares: 39 Evidencias: 378			
Componentes	✓ Admisibilidad ✓ Información y promoción ✓ Proceso de admisión e ingreso ✓ Correspondencia con el contexto ✓ Plan de estudio ✓ Personal académico			

	✓ Personal administrativo ✓ Infraestructura física, tecnológica y virtual ✓ Centro de información y recursos ✓ Equipos y materiales ✓ Finanzas y presupuestos ✓ Desarrollo docente ✓ Metodología de enseñanza y aprendizaje ✓ Gestión de la carrera ✓ Investigación ✓ Extensión ✓ Vida estudiantil ✓ Desempeño estudiantil ✓ Graduados ✓ Proyección de la carrera ✓ Sostenibilidad
Categorías	N/A
Indicadores	N/A
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	N/A
Comentarios	Dimensiones: 1: Relación con el contexto 2: Recursos 3. Proceso educativo 4. Resultados

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

Es un documento guía que detalla más procedimientos y no los componentes del modelo. Se explica el procedimiento de acreditación de SINAES, la autoevaluación con fines de acreditación, detalle del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, el informe de autoevaluación, los procesos administrativos y materiales de apoyo (SINAES, 2011).

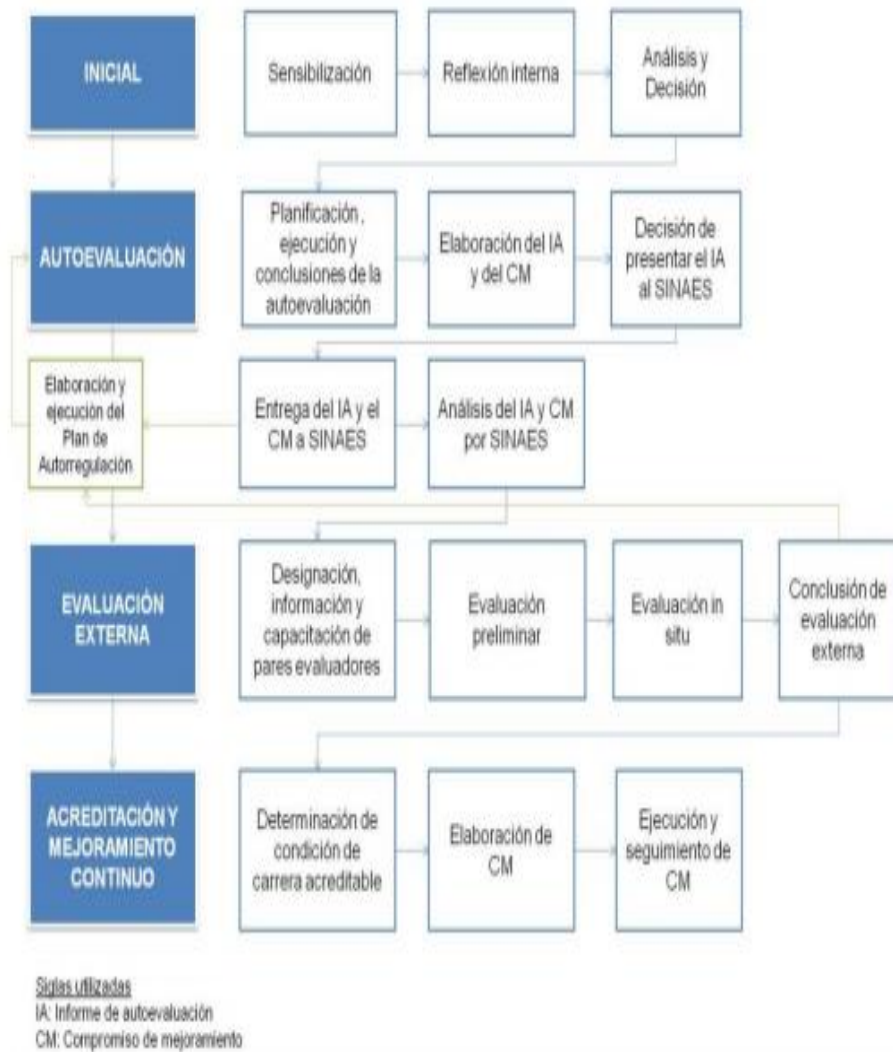
En la siguiente figura se muestra el proceso de acreditación oficial de carreras de grado en modalidad a distancia del SINAES.

En la parte inicial, se advierte una etapa reflexiva en la que podría aprovecharse a realizar discusiones profundas de lo que se concibe y espera de un programa en modalidad virtual o a distancia. Esa mirada epistemológica que enfoque posteriormente la acción.

En el documento de Compromiso de Mejoramiento (CM), podrían abordarse mejoras desde la mirada educomunicativa y el desarrollo de las competencias digitales en sus distintas dimensiones.

Figura 23. Proceso de acreditación SINAES (2011)

ETAPAS DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN OFICIAL DE ACREDITACIÓN DEL SINAES



Fuente: SINAES, 2009. Imagen retomada de Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia SINAES (2011), p. 4

Unidad de registro 5: Etapa analítica

Este es un documento explicativo para los procesos de autoevaluación. No se detallan los criterios de evaluación. Por lo que no procede el análisis del siguiente formato.

Tabla 59. Ficha de etapa analítica de corpus Unidad de Registro No. 5				
Unidad de registro	Guía para la autoevaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia			
Organización responsable	SINAES			
Consideración de unidades de codificación EDU-COMU	Nacional	X	Regional	N/A
	Comunicación	N/A	Diálogo	N/A
	Participación	N/A	Solidaridad	N/A
	Prosumidores	N/A	Análisis crítico	N/A
	Libertad de expresión	N/A		
Consideración de unidades de codificación ALFA-DIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	N/A		
	Desarrollo de competencias digitales	N/A		
	Evaluación de competencias digitales	N/A		
Comentarios	No aplica por el tipo de documento revisado			

Unidad de registro 5: Etapa interpretativa

Este es un documento explicativo para los procesos de autoevaluación. No se detallan los criterios de evaluación. Por lo que no procede el análisis del anterior formato de ficha.

Sin embargo, en la revisión de las etapas del proceso de acreditación se puede advertir en distintos momentos posibilidades de generación de una discusión epistemológica de lo que se concibe y espera de un programa virtual para enfocar sus acciones de mejora en este sentido, reflejarlo en su Informe de Autoevaluación (IA) y posteriormente incorporarlo en el CM.

Por ejemplo, en las etapas Inicial donde se sugiere una “reflexión interna” y el “análisis y decisión de manera participativa”. Luego en la autoevaluación y, posteriormente, en la etapa de mejoramiento continuo.

3.1.1.6. Unidad de registro 6

Unidad de registro 6: Etapa descriptiva

Este documento es una compilación de guías para los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior públicos miembros de CSUCA. Los documentos que aparecen en esta compilación son los siguientes:

1. Guía de autoevaluación institucional
2. Guía de autoevaluación de carreras
3. Guía de autoevaluación por agrupación de carreras
4. Guía de autoevaluación de programas en la modalidad a distancia
5. Guía para la evaluación externa por pares académicos
6. Guía para la evaluación del informe de autoevaluación
7. Guía para la elaboración del informe final de la visita de pares académicos externos
8. Lineamientos para el diseño, implementación y seguimiento de los planes de mejora
9. Código de ética del proceso de evaluación y armonización de la educación superior
10. Declaración jurada por parte del o la aspirante a par evaluador
11. Ficha técnica

Para efectos de esta investigación, se analizará la Guía de autoevaluación de programas en la modalidad a distancia (CSUCA-SICEVAES, 2019), realizada con el apoyo de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Tabla 60. Ficha de etapa descriptiva de corpus AC No. 6				
Unidad de registro	Guías de la evaluación de la educación superior. Guía de autoevaluación de programas en la modalidad a distancia			
Organización responsable	CSUCA y SICEVAES			
Número de páginas	54			
Área de aplicación	Nacional		Regional	X miembros CSUCA
Estructura de documento	Primera parte: definiciones y conceptos Segunda parte: factores, criterios, estándares de calidad, indicadores y referentes mínimos para la evaluación de programas a distancia Tercera parte: proceso de evaluación Cuarta parte: validación de la autoevaluación mediante la visita de pares externos			
Estructura de modelo	Factores (8) Criterios (7) Estándares (40) Indicadores (129) Referentes mínimos (148)			
Componentes	En este modelo son factores (8): • Desarrollo curricular • Materiales didácticos • Estudiantes			

	• Personal académico y personal de apoyo • Gestión académica y administrativa • Recursos infraestructurales, físicos y financieros • Investigación • Extensión
Categorías	N/A
Indicadores	129
Ejemplo de indicador (Formulación textual)	Existencia de un plan de estudios de elementos que contribuyen a la formación del pensamiento crítico, valores y principios éticos universales y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje permanente (CSUCA-SICEVAES, 2019, p. 187).
Comentarios	

Unidad de registro 6: Etapa analítica

Tabla 61. Ficha de etapa analítica AC de unidad de registro No. 6				
Unidad de registro	Guías de la evaluación de la educación superior			
Organización responsable	CSUCA y SICEVAES			
Consideración de unidades de codificación EDUCOMU	Nacional		Regional	X Miembros CSUCA
	Comunicación	X	Diálogo	X
	Participación	X	Solidaridad	
	Prosumidores		Análisis crítico	X
	Libertad de expresión	X		
Consideración de unidades de codificación ALFADIG En relación con las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012)	Formación de competencias digitales	⊗: No se identifica		
	Desarrollo de competencias digitales	⊗: No se identifica		
	Evaluación de competencias digitales	⊗: No se identifica		
Comentarios				

N/A: No aplica

⊗: No se identifica

En este modelo no se especifica si se aplica a cualquier carrera de grado o postgrado. Se observa que se consideran entre los aspectos para evaluar la calidad de los programas a distancia: la coherencia entre el plan de estudio y el modelo de educación a distancia que adopte la carrera o institución; la interacción con el estudiantado; el desarrollo del pensamiento crítico, valores y ética, actitudes proactivas y críticas ante varias temáticas como derechos humanos, género, atención a la diversidad, entre otras.

Unidad de registro 6: Etapa interpretativa

- ✓ No se mencionan de manera explícita ni procesos educomunicativos, ni de desarrollo de competencias digitales. Sin embargo, se identifican áreas de oportunidad para considerar aspectos relacionados con EDUCOMU y ALFADIG.
- ✓ La consideración de la concepción de educación a distancia que adopte la carrera o institución. Con una mirada desde la EDUCOMU y la ALFADIG puede plantearse un enfoque más desde la proximidad que desde la distancia.
- ✓ La formación docente y de estudiantes en EDUCOMU y ALFADIG.
- ✓ Precisar desde qué enfoque deben establecerse las interacciones y diseñarse estrategias comunicativas en los entornos virtuales.
- ✓ Propuesta de formación, desarrollo y evaluación de competencias digitales en docentes, estudiantes y personal administrativo y de apoyo.
- ✓ El fomento del trabajo colaborativo. Generación de comunidades virtuales de aprendizaje o de indagación.

3.1.1.7. Reflexiones preliminares de AC

Como reflexiones preliminares de este AC de las seis unidades de registro, se podría destacar:

- ✓ Aunque actualmente no se hayan identificado modelos de autoevaluación y evaluación de postgrados en la región centroamericana específicos para la modalidad virtual, se perciben ciertos avances al contar con varios modelos donde se incorporan algunos criterios o indicadores que podrían relacionarse con la EDUCOMU y la ALFADIG.
- ✓ La experiencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y su colaboración en los ámbitos de evaluación de calidad en estas modalidades distintas a las presenciales en la región centroamericana, evidencia un aporte valioso en estos avances.

- ✓ No obstante, parece que en lo que se refiere a las condiciones de desarrollo de los entornos virtuales, aún predomina más el interés por la evaluación de los aspectos tecnológicos, de acceso y uso de dispositivos, que una relación responsable, crítica y creativa con las TIC.
- ✓ En ningún modelo de evaluación se plantean espacios de formación que desarrollen de manera integral las competencias digitales.
- ✓ Tampoco se precisa qué interacción es la que se espera que se genere en los entornos virtuales de aprendizaje.

3.1.1.8. Consolidación de resultados de etapa descriptiva AC

Tabla 62. Ficha en conjunto de etapa descriptiva del corpus AC				
Corpus	Nombre	Organización	Estructura de modelo	Ejemplo de formulación de indicador/criterios
Unidad de registro 1	Manual de acreditación (2015)	ACAP	Categorías (8): Estudiantes; graduados; profesores; procesos formativos; investigación e innovación; gestión académica y administrativa; vinculación proyección e incidencia social e internacionalización Momentos (3): planificación, proceso, resultados (PPR) Consideración del modelo sistémico Stufflebeam⁴: Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP). Modelo de Capacidad y Madurez (CMM)⁵ (3) Inicial, gestionado y optimizado. Componentes por categorías (20) Criterios de calidad (5): explícito, universal,	N/A

⁴ Este modelo retoma su nombre de su creador Daniel Stufflebeam, estadounidense experto en evaluación para la toma de decisiones, creador del modelo CIPP.

⁵ Capability Maturity Model (CMM9 de la Universidad de Carnegie Mellon

			consensuado, comprensible y flexible	
Unidad de registro 2	Guía de autoevaluación de la ACAP (2015)	ACAP	Niveles de madurez (3): Optimizado, gestionado e inicial Contexto Categorías (8) Componentes (20) Indicadores (131)	“Se desarrollan acciones para la mejora continua del perfil académico-profesional del programa, en correspondencia con las necesidades del programa” (ACAP, 2015, p. 25).
Unidad de registro 3	Modelo de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para la Modalidad a Distancia (2011)	SINAES	Inspirado en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) Modelo SINAES: Dimensiones (4) Componentes (21) Criterios: 146 de evaluación + 12 (admisibilidad) + 10 sostenibilidad. Total : 168 Estándares: 39 Evidencias: 378	Criterio de dimensión 2 Recursos 2.2.3. Se deberá contar, en el caso necesario con profesores tutores y asistentes que, adecuadamente vinculados con el profesor principal, aseguren su interacción con el estudiante, asesoren a los estudiantes en su desarrollo académico y en su proceso de enseñanza-aprendizaje favorezcan la participación en la vida académica, cumpliendo otras funciones que puedan asignárseles de apoyo a la docencia (SINAES, 2011, p. 41)
Unidad de registro 4	Manual de acreditación oficial de programas de postgrados del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2012)	SINAES	Inspirado en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) Modelo SINAES: Dimensiones (4) Componentes (21) Criterios: 146 de evaluación + 12 (admisibilidad) + 10 sostenibilidad. Total : 168 Estándares: 39 Evidencias: 378	2.4.7. En el caso de modalidades no presenciales, se debe de contar con una plataforma virtual de aprendizaje que garantice la calidad de los cursos que se imparten por medio de la misma, el acceso por parte de los estudiantes y herramientas de registro y medición de accesos. El sistema de gestión de la plataforma debe permitir eliminar las barreras

				espaciales (trasladar a un lugar de estudios), permitir un horario flexible, ofrecer acceso a la información de los cursos, facilitar la comunicación y la integración entre estudiantes, permitir la evaluación continua y la actualización de materiales. El sistema de gestión de la plataforma debe cumplir con los elementos y características que permiten su utilización eficiente cumplimiento de sus objetivos (SINAES, 2012, p .38-39).
Unidad de registro 5	Guía para la auto-evaluación de carreras de grado que se imparten bajo la modalidad a distancia (2011)	SINAES	N/A	N/A
Unidad de registro 6	Guías de la evaluación de la educación superior (2019)	CSUCA y SICE-VAES	Factores (8) Criterios (7) Estándares (40) Indicadores (129) Referentes mínimos (148)	Existencia de un plan de estudios de elementos que contribuyen a la formación del pensamiento crítico, valores y principios éticos universales y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje permanente (CSUCA-SICE-VAES, 2019, p. 187

3.1.2. Entrevista individual enfocada (EIE)

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista individual enfocada aplicada a 40 informantes clave de seis países de la región centroamericana. En total, se analizaron 200 respuestas que responden a cinco preguntas de tres categorías establecidas para el análisis: 1/calidad, 2/competencias y 3/formación.

Los resultados de las preguntas se presentan primero por países, de manera individual, y luego como región. En los resultados de la pregunta 1 (calidad), relacionada con la percepción de calidad, se detallan las percepciones individuales de los informantes clave. En la pregunta 2 (calidad), sobre los factores que consideran claves para la garantía de la calidad de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana, se presenta el detalle de respuesta de los informantes clave por países y se sistematizaron las respuestas infiriendo seis subcategorías: 1/educativas, 2/pedagógicas, 3/disciplinares; 4/personales, 5/tecnológicas y 6/institucionales. Las respuestas de las preguntas 3, 4 y 5 (relacionadas con competencias y formación) se sistematizaron y clasificaron en 1/educativas, 2/digitales y 3/otras.

En estas respuestas se evidencia la percepción positiva o negativa de la calidad de los postgrados virtuales de la región que tienen los informantes clave. Se identifican coincidencias, pero principalmente, diferencias de percepciones. Además, se conocen los factores que los informantes identifican como claves para el aseguramiento de la calidad en postgrados virtuales. Se evidencia si se menciona explícitamente o no a la EDUCOMU o la ALFADIG. También, se identifican qué competencias consideran que debe desarrollar tanto el estudiantado como el cuerpo docente de postgrados virtuales. Se evidencia la percepción de la importancia o no del desarrollo de competencias relacionadas con la EDUCOMU o ALFADIG. Finalmente, se cuenta con las áreas en las áreas de formación del cuerpo docente de postgrados virtuales que los informantes clave consideran que deben desarrollar. En esta parte, se identifica si se perciben como áreas relevantes de formación docente la EDUCOMU o ALFADIG de manera explícita o implícita.

La distribución de los informantes clave por país es la siguiente:

Tabla 63. Distribución de informantes clave por país y experticia				
No.	Código de informante clave	País	Experto en calidad de educación superior	Experto/a en educación superior virtual
1	JG1ES2020	El Salvador	X	
2	PA2ES2020			X
3	RA3ES2020			X
4	AZ4ES2020			X
5	PM5ES2020			X
6	MT6ES2020		X	X

7	CM7ES2020			X
8	JV8 ES2020		X	X
1	FA1GUAT2020	Guatemala	X	X
2	MP2GUAT2020		X	X
3	ML3 GUAT2020			X
4	CdL4GUAT2020			X
5	LG5GUAT2020			X
6	ML6GUAT2020			X
7	MM7GUAT2020			X
1	MG1HOND2020	Honduras		X
2	JC2HOND2020			X
3	VL3HOND2020		X	X
4	GP4HOND2020			X
5	JC5 HOND2020			X
6	ES6 HOND2020			X
7	FV7HOND2020		X	X
1	CA1CR2020	Costa Rica		X
2	GG2CR2020		X	X
3	SF3CR2020		X	X
4	XJ4CR2020		X	X
5	ES5CR2020			X
6	VB6CR2020			X
7	IS7CR2020			X
8	AU8CR2020			X
9	JA90CR2020			X
1	RR1NIC2020	Nicaragua	X	X
2	SR2NIC2020		X	X
3	MM3NIC2020			X
4	JV4NIC2020			X
5	EM5NIC2020			X
6	CR6NIC2020			X
7	TV7NIC2020		X	X
1	OP1PAN2020	Panamá		X
2	TD21PAN2020			X
3	MB31PAN2020			X

De los 40 informantes clave, 13 tienen experiencias en acreditación de carreras en la región centroamericana, pertenecen o han pertenecido a organismos como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) o el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA).

También, entre estos informantes clave, hay quienes han sido responsables de procesos de acreditación de algunas de las carreras de postgrados que ofrecen las instituciones de educación superior donde laboran.

3.1.2.1. Por países pregunta 1: calidad

La primera pregunta se formuló textualmente de la siguiente manera: en general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana? Corresponde a la categoría calidad en el análisis. Con las respuestas a esta interrogante, se conoció la percepción de la calidad de los postgrados virtuales de la región de las personas seleccionadas como informantes clave, para constatar si es positiva o negativa, considerando la suposición inicial donde se expresa la sospecha de que la educación superior en una modalidad virtual es de menor calidad a la modalidad presencial.

3.1.2.1.1. El Salvador

La percepción del Desarrollo de los postgrados virtuales en Centroamérica para algunos de los informantes claves salvadoreños entrevistados es que aún se encuentran en una etapa inicial, alguno incluso la llamó “algo embrionario”, en comparación con el avance de este tipo de postgrados en otras regiones más desarrolladas del mundo:

Los postgrados virtuales en Centroamérica aún son jóvenes. Todavía están en construcción. Hay esfuerzos, se han ido diversificando poco a poco (AZ4ES2020). La oferta de programas de postgrados virtuales en la región es aún algo embrionario, inicial (CM7ES2020).

Se mencionó que esa diferenciación de desarrollo de los postgrados en comparación con otras regiones coloca a los postgrados centroamericanos en una posición de desventaja con respecto a otros programas de otras regiones por un aspecto más relacionado con disposición de recursos.

En general, podría señalarse que la región centroamericana tiene más desventajas en el desarrollo de la modalidad virtual en la educación superior que en otras áreas del mundo con mayores recursos disponibles. Algunas IES no se encuentran actualmente en el nivel de sustituir la educación presencial por la virtual (JG1ES2020).

La sensación de avance de los postgrados virtuales centroamericanos fue considerada a paso lento, por parte de uno de los informantes, dadas las condiciones de calidad de formación en los niveles previos al postgrado.

En postgrados se requiere un nivel de formación superior, contar con un bagaje cognitivo previo que debió desarrollarse desde primaria, educación básica y superior. Sin embargo, en la región, no se cuenta con esta calidad de educación previa en todos los países. Aún con esta situación, se va avanzando a nivel de postgrados a pasos lentos (RA3ES2020).

También, manifestó un reconocimiento del avance en la práctica del desarrollo de la modalidad virtual a nivel de postgrados, desde un enfoque de aprendizaje, un informante clave señaló:

“Todos vamos aprendiendo en el camino” (PA2ES2020).

Un informante clave expresó que, aunque no se podía evaluar la calidad de los postgrados virtuales, considera que la calidad podría ser baja en comparación con universidades que se presentan fuertes con sus programas de modalidad presencial.

No puedo decir si la calidad de la educación virtual es alta o baja. Puedo inferir que podría ser de menor que la ofrecida por IES que, en el modelo tradicional, han sido fuertes (JG1ES2020).

Otro aspecto que se infiere de una entrevista es la percepción de una diferenciación de la efectividad de la modalidad virtual, con respecto al nivel en el que se implemente, reconociendo más posibilidades en postgrados, que en grado o educación básica, secundaria o primaria.

En esta pandemia COVID-19, varios estudios han señalado que en la educación básica y media la implementación de la educación virtual no es la misma calidad que la educación en modalidad presencial. A nivel de postgrados, como se trabaja con adultos, se considera que puede haber mayores posibilidades de manejar la educación virtual, pues posibilita la especialización de profesionales que no pueden dedicar demasiado tiempo en asistir en clases presenciales (PM5ES2020).

También, se expresaron opiniones en las que se manifestaba de una manera más optimista, una percepción de mayor avance en el desarrollo de los postgrados (un nivel más intermedio), el interés por repensar como procesos sociales los postgrados. Se mencionó el aspecto generacional del cuerpo docente al señalar la posibilidad de aprovechamiento de una combinación de quienes se denominaron “docentes análogos”, centrados más en los conocimientos, con el aporte y disposición de los llamados “docentes jóvenes”, centrados más en lo tecnológico y pedagógico, para participar en estas nuevas modalidades de educación.

No creo que en general esté mal la calidad de los postgrados en Centroamérica. Actualmente, hay un esfuerzo de repensarse los postgrados virtuales y semipresenciales, como proceso social. Se podrían ubicar en un punto intermedio, entre docentes con más experiencia análoga especialistas en sus áreas de conocimiento y docentes jóvenes con disposición de incorporación de TIC y con experiencia pedagógica. Podría aprovecharse lo mejor de ambos mundos: por un lado, experticia y especialización en las áreas de conocimiento y, por otro, con tecnología y pedagogía. No es fácil encontrar docentes con esta combinación (RA3ES2020).

Se planteó el reconocimiento de algunas dificultades para evaluar la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana, al no contar con información pública disponible o modelos de evaluación adecuados:

Es difícil evaluar la calidad de los postgrados virtuales, ya que no hay información pública disponible que permita comparar con base en criterios (JG1ES2020). (...) actualmente no contamos con indicadores y sistemas de medición de la calidad de postgrados esta modalidad-, podría decirse- a ojo de buen cubero- que se ha avanzado sustancialmente en la experiencia de no solo preocuparse de los aspectos tecnológicos, sino también considerar las mediaciones requeridas del cuerpo docente, que implican formación y acompañamiento pedagógico (PA2ES2020). A nivel regional, no hay un marco de referencia de evaluación de calidad de programas de postgrados en modalidad virtual. Es importante contar con normas, esquemas de calidad, a través de una mirada de un tercero (JV8ES2020).

Aunque no se cuenten con modelos de evaluación de calidad adecuados para los programas de postgrados virtuales, algunos informantes clave compartieron alternativas de evaluación aplicadas en sus instituciones de educación superior:

Como parte de las estrategias de garantía de calidad de la dirección del programa: Preparación de condiciones para evaluación de calidad Norma de Referencia ISO9001. 2015.; Contactos con la unidad de autoevaluación de la UES- esquema institucional aplicado desde el Mineducyt; y en el plan estratégico de la Maestría se contempla la acreditación a nivel de programas. Se ha evaluado como opción el modelo de ACAP (JV8ES2020).

Informantes clave mencionaron la importancia de los aspectos tecnológicos en la educación virtual y perciben que se requiere una mayor inversión financiera con respecto a la educación presencial.

No obstante, lo anterior, en algunas entrevistas también se reconoce la importancia de las mediaciones pedagógicas docentes, por ello, resaltaron aspectos relacionados con la formación y el “coaching pedagógico”.

La mejora en el aspecto tecnológico requiere una fuerte inversión de recursos de parte de las IES. Se puede comparar con la importancia, en las modalidades presenciales, de contar con la infraestructura adecuada para el desarrollo de las clases. Si no se cuenta con esta infraestructura adecuada en la modalidad virtual, la experiencia puede ser nefasta, tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin embargo, igual de importante son las mediaciones pedagógicas de parte del docente, así como su reflexión y comprensión. Para ello, deben garantizarse espacios de formación adecuados, acompañamientos y coaching pedagógicos (PA2ES2020).

Respecto a los costos por la inversión tecnológica, un informante clave mencionó la percepción sobre los costos mayores de los postgrados virtuales, con respecto a los de modalidad presencial:

El costo de un programa de postgrado virtual es mayor que uno presencial. Para las universidades implica una inversión para contar con el soporte tecnológico requerido para la enseñanza en esta modalidad (CM7ES2020).

Sobre la calidad, se señaló como definición, una que está relacionada con el propósito de los posgrados y su función social:

Existen diversos conceptos sobre calidad. Una de ellas es que una cosa es de calidad cuando tiene la capacidad de cumplir su función para lo que fue creada. En general, es difícil definir claramente la función de la educación. En postgrados, se busca preparar profesionales para aportar desde sus áreas de formación a la sociedad (PM5ES2020).

Aunque esta pregunta 1 se concentraba en la percepción de los postgrados centroamericanos, varios informantes clave mencionaron algunos factores que consideraban clave en la educación virtual de postgrados, a nivel humano, lo que se nombró la calidad del profesorado y la calidad del alumnado; y el aspecto tecnológico.

El nivel de calidad de la educación virtual está asociado a la calidad del profesorado y de la tecnología disponible. Otro aspecto importante que influye en la calidad de la educación virtual es la calidad del alumnado (sus capacidades y competencias) (JG1ES2020).

La calidad de la educación superior en modalidad virtual se centra en lograr un equilibrio entre garantizar los aspectos tecnológicos adecuados (plataformas robustas, calidad de conectividad, etc.) así como de la mediación pedagógica pertinente para los procesos de aprendizaje a niveles de postgrados. Esta es una apuesta que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben hacer (PA2ES2020).

La calidad de la educación de postgrados no solo depende de la oferta de los programas, también de la calidad de los estudiantes. Esto implica que los estudiantes admitidos en un programa de postgrados tengan unas competencias académicas básicas adquiridas previamente. Es decir, que las bases que traigan a los postgrados les permitan aprovechar su formación en este nivel. El estudiantado es un insumo de la calidad de la educación, pero también es parte de los procesos para evaluar la calidad (PM5ES2020).

Se señaló como factor importante el papel docente, su disposición a la acción innovadora (“disruptiva”) con respecto al modelo tradicional de educación y su formación:

Se requiere pensar la docencia de postgrados virtuales de una forma más innovadora, rompiendo esquemas (RA3ES2020).

Además, se reconoció en una de las entrevistas la importancia de la interacción humana en los procesos de aprendizaje virtual:

La educación en cualquier nivel implica relación, interacción y comunicación humana (PM5ES2020)

Un aspecto que se evidenció fue el reconocimiento del cambio de concepción y de avance del desarrollo de la educación virtual antes y después de la pandemia.

Antes de la pandemia, la educación virtual se veía como una opción, como una posibilidad. Después de la pandemia, se han afinado algunas de sus concepciones (AZ4ES2020).

Algunos informantes mencionaron sus experiencias en diversos programas de postgrados de la región, incluyendo a la primera maestría virtual centroamericana, la Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo y la experiencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica.

La experiencia en postgrados virtuales o semipresenciales es en la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas-UCA El Salvador; la Maestría en Educación de la Universidad Rafael Landívar-URL de Guatemala; y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO (PM5ES2020).

En Centroamérica hay experiencias interesantes en postgrados virtuales como la UNED de Costa Rica (con apoyo UNED de España), la UCA de El Salvador, URL de Guatemala, UCA de Nicaragua. La calidad de estos postgrados virtuales y semipresenciales es buena. Es perceptible por la experiencia de las personas que las han cursado y que demuestran su aprendizaje y el buen nivel de aporte en sus desempeños profesionales. En general, con excepción de la UNED de Costa Rica- que ha avanzado más en la experiencia de la educación a distancia y en modalidad virtual- en las otras Instituciones de Educación Superior (IES) se va aprendiendo en el camino (MT6ES2020).

Experiencia en la Maestría Regional en Integración Centroamericana y Desarrollo (MICAD), en modalidad virtual, ofrecida cotitulada por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA El Salvador); la Universidad Centroamericana (UCA de Nicaragua) y la Universidad Rafael Landívar (URL de Guatemala) (CM7ES2020). Conocimiento de experiencias de postgrados virtuales en México, Costa Rica, Panamá y El Salvador (RA3ES2020).

Experiencia particular de la Maestría en Sistemas Integrados de Gestión de Calidad de la Universidad de El Salvador (UES)- modalidad semipresencial (70% virtual- 30% presencial). Plan aprobado el diseño 2015-2016. Primera generación 02-2017. Un programa profesionalizante, con un trabajo de graduación con aplicación de metodología científica (JV8ES2020).

Además, se señaló en una de las entrevistas, que el avance a nivel de postgrados en modalidades distintas a la presencial se percibe más en modalidades semipresenciales o blended o en cursos de formación continua.

Conoce algunos esfuerzos de educación virtual de postgrados, a nivel de doctorados, en Costa Rica. Es valiosa la presencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. El desarrollo de postgrados virtuales en Guatemala es similar a El Salvador. Hay más experiencia en las modalidades semipresenciales. Todavía deben seguir trabajándose. (AZ4ES2020).
La oferta de formación superior en línea en la región se evidencia más en cursos de especialización y maestrías, que en carreras de grado y doctorados. (CM7ES2020).

Sobre el surgimiento de los postgrados virtuales en la región centroamericana, se señaló:

Esta oferta surge para un perfil de profesionales con poco tiempo disponible para una especialización, con responsabilidades laborales y personales, y con cierto poder adquisitivo. (CM7ES2020)

Uno de los informantes clave compartió el temor de cambiar la manera de ofrecer las clases y la necesidad de responder a los contextos específicos:

Se percibe miedo o temor de ofrecer clases diferentes, respondiendo a nuestros contextos. Europa piensa desde sus contextos. Nos falta también hacerlo desde la región, una descolonización pedagógica y epistemológica (La descolonización pedagógica, epistemológica y cultural (RA3ES2020).

Además, se manifestó la necesidad de reflexionar sobre el sentido de los postgrados virtuales en la región centroamericana:

Debe reflexionarse el para qué de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana (PM5ES2020).

También, en las entrevistas se manifestó la experiencia con la pandemia del COVID-19, el aceleramiento de implementación de la educación virtual de manera emergente y cómo se fue mejorando en la práctica.

La experiencia de la pandemia del COVID-19 ha acelerado la experiencia en la modalidad virtual. Este contexto, llevará a valorar de forma distinta la modalidad virtual en la educación superior, que, hasta ahora, había sido considerada como de “segunda” categoría. (MT6ES2020)

En algunos postgrados virtuales, no se adecuaba la carga académica adecuada, o se cargaban demasiado de actividades en poco tiempo disponible o, todo lo contrario, una carga deficiente para el nivel de formación. No son aplicadas las cargas académicas y mediaciones adecuadas para un postgrado. Esto se espera que se mejore con la experiencia en esta pandemia. (MT6ES2020)

Con la pandemia, la educación virtual ya no es opcional. (CM7ES2020).

3.1.2.1.2. Guatemala

Al igual que varios informantes de El Salvador, algunos informantes clave en Guatemala reconocen el aumento de la oferta de programas de postgrados – aunque en modalidad virtual en menor número-, el estado reciente del desarrollo de los programas de postgrados virtuales, así como la experticia de la UNED de Costa Rica en esta modalidad en la región centroamericana.

En Centroamérica hemos tenido un boom en el incremento de postgrados en la última década. En recuentos recientes del CSUCA se reporta una oferta de unos 2,500 postgrados en diferentes áreas en la región Centroamericana (FA1GUAT2020).

No se tiene a la mano cuántos de estos postgrados son virtuales, pero las modalidades virtuales en postgrados son un fenómeno reciente y su número aún es pequeño en comparación con los postgrados en modalidad presencial. “Estamos en pañales en Centroamérica con respecto a la implementación de la modalidad virtual en los postgrados”. “Hay más preguntas e interrogantes en la implementación de la educación virtual, la mayoría de lo que se hace es improvisado” (FA1GUAT2020).

La experiencia en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana es reciente e incipiente. Expertos en modalidades a distancia, no presenciales y virtuales en la región: la UNED (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica) (FA1GUAT2020).

“Hay modelos de modelos”. Hay programas de postgrados virtuales rigurosos, académicamente, de muy buena calidad, con adecuadas mediaciones pedagógicas (MM7 GUAT2020).

Uno de los informantes clave compartió su concepción de calidad de postgrados virtuales:

Un programa de postgrado- maestría o doctorado- en cualquier modalidad, es de calidad cuando se logra priorizar la aplicación de conocimientos prácticos, para que el estudiantado logre resolver problemas concretos en los lugares de trabajo, que solo la adquisición de conocimiento teórico. El 90 o 95% de estudiantes de postgrados ya trabajan y lograr amarrar los conocimientos adquiridos en sus postgrados con trabajos prácticos en su ámbito laboral es importante, para el reconocimiento de la calidad de un programa de postgrado (CDL4 GUAT2020).

Se manifiesta la ausencia o limitados instrumentos y modelos de evaluación de calidad específicos para postgrados virtuales en la región centroamericana. En el caso de Guatemala, también se señaló la ausencia de instancias gubernamentales que velen por la calidad de las carreras de postgrados guatemaltecas, por lo que la calidad de los programas de postgrados que se ofrecen podría considerarse diversa, incluyendo la oferta de instituciones extranjeras, fuera de la región centroamericana. Se reconfirma la ausencia de modelos de evaluación de calidad adecuados para la modalidad de postgrados virtuales:

Las agencias de acreditación de calidad de la educación superior en Centroamérica no cuentan actualmente con instrumentos específicos para evaluar la calidad de los programas de postgrados virtuales. (FA1GUAT2020).

La evaluación global de la calidad de postgrados en Centroamérica dista mucho de ser homogénea. Hay disparidad de la calidad, dada la proliferación de oferta de postgrados en los países, acompañado de pocos mecanismos de aseguramiento de garantía de la calidad. (MP2 GUAT2020).

No existen en todos los países centroamericanos organismos gubernamentales regulatorios de la creación de postgrados. A diferencia de El Salvador, donde el Ministerio de Educación autoriza la creación de nuevas carreras de postgrados, en los demás países de la región, una vez autorizada la universidad, pueden crear y ofrecer sus programas de postgrados. A esto, hay que sumarle la oferta de postgrados de instituciones extranjeras, que se vinculan con empresas, convirtiéndose en “productos”, sin rendir cuentas sobre la calidad con la que imparten sus postgrados, llegando a ofrecer hasta “mini postgrados”. (MP2 GUAT2020).

En estas entrevistas, se señaló a la ACAP como la única agencia de acreditación de postgrados de la región y se considera como una agencia que aún le falta desarrollo:

Solo hay una agencia de acreditación de postgrados (ACAP) y aún no ha logrado alzar el vuelo. Muy pocos programas de postgrados de la región se han evaluado con su modelo y menos se han acreditado. (MP2 GUAT2020).

Aunque algunas de las personas informantes clave señalaron que perciben varias dificultades de los postgrados centroamericanos, “Aún se evidencia un contraste entre la alta oferta de postgrados y la poca demanda, estudiantes que se inscriben” (MP2 GUAT2020), “Los postgrados virtuales en la región centroamericana deben enfrentar muchos desafíos” (MP2 GUAT2020), algunos informantes clave expresaron una percepción positiva sobre la calidad de los programas de postgrados virtuales donde participan:

La experiencia en postgrados virtuales en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, específicamente ese postgrado donde ha colaborado es excelente con respecto a su calidad. (MGL3 GUAT2020).
Los postgrados virtuales son competitivos. (CDL4 GUAT2020)
Son buenos y de alta calidad. (LG5 GUAT2020)
Los buscan personas de distintos lugares del mundo. No están limitados a una región. (LG5 GUAT2020)
Los programas de postgrados generan confianza. Sello de calidad. (LG5 GUAT2020)
Buena planeación académica. (LG5 GUAT2020)
Muy buena impresión de la calidad de los postgrados virtuales que conoce. (ML6 GUAT2020)

En esta misma línea, se destacaron algunas áreas de oportunidad que ofrecen los postgrados virtuales:

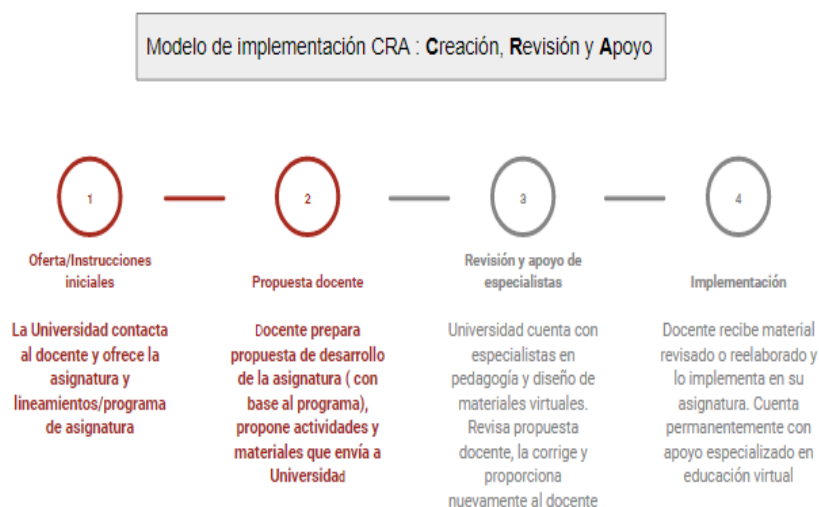
La oferta de postgrados es una propuesta seria que democratiza la educación superior, ampliando el acceso a más profesionales. (MM7 GUAT2020).
Cada país puede destacarse con áreas en las que ofrezcan postgrados de calidad, como las áreas de medioambiente, agrícola, etc. (ML6 GUAT2020).

Uno de los informantes clave detalló el modelo de aplicación de los postgrados virtuales en la Universidad donde ofrece clases:

Buen apoyo desde la Dirección de Postgrados. Modelo: docentes cuentan con apoyo de expertos editores y pedagogos, corrigen los materiales docentes previos a las clases (herramientas, apoyos para respetar los derechos de autor, etc.) (LG5 GUAT2020).

Gráficamente, este modelo podría plantearse de la siguiente manera:

Figura 24. Modelo de preparación e implementación de asignatura virtual de un postgrado d virtual de una universidad de Guatemala



Además, se señala la incursión de la modalidad virtual en postgrados como estrategia de continuidad de la educación en el contexto de la pandemia por el COVID-19.

Con la emergencia del COVID-19 y las medidas de distanciamiento social implementadas las universidades se vieron obligadas a ofrecer sus clases en modalidad virtual. Sin embargo, al no tener experiencia en esta modalidad la mayoría de lo que se hace es improvisado (FA1GUAT2020).

3.1.2.1.3. Costa Rica

Algunos informantes clave de Costa Rica manifestaron la relevancia de la importancia de la evaluación de calidad en la educación superior y las ventajas de evaluar la calidad de los programas de postgrados:

La calidad es un aspecto que en los últimos 10 años ha venido convirtiéndose en un interés para universidades públicas y privadas en Costa Rica, da una mayor presencia, seguridad al estudiantado, implica a su vez mayor responsabilidad y constancia de parte de los programas y equipos que los integran y realza la imagen de la institución a nivel nacional e internacional. (CA1CR2020).

En la calidad de la educación superior es importante la evaluación del aprendizaje (diagnóstica-sumativa y formativa). Autoevaluación y coevaluación. (CA1CR2020).

Los postgrados pueden convertirse en un espacio catalizador. Deben ser acordes al perfil de la población: trabajadores a tiempo completo, niveles de ingreso, compromisos familiares, etc. (JA9CR2020).

Los postgrados pueden considerarse como una herramienta para obtener más ingresos de las IES (mirada privada de la educación). (JA9CR2020).

Se manifestó el avance en Costa Rica con la evaluación de calidad de programas en modalidad virtual:

Hasta hace unos 5 años el Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (SINAES) evaluaba las carreras de modalidad no presencial con los mismos modelos de evaluación de calidad que las carreras presenciales. Ahora, ya se cuenta con un modelo de evaluación de programas con modalidad a distancia. (CA1CR2020).

Nos falta camino por recorrer. Como muestra, no todos los postgrados virtuales de UNED Costa Rica están acreditados (SINAES). (IS7CR2020).

Hay diversos niveles de calidad en los postgrados virtuales de Centroamérica. (JA9CR2020).

En general, la educación virtual en la región centroamericana aún se percibe en una fase inicial:

La educación virtual en Centroamérica aún “está en pañales”, falta recorrer camino, a diferencia de otros países del continente donde su desarrollo es más evidente como: Colombia, Brasil, Argentina o México (ES5CR2020).

La oferta de programas virtuales de postgrados en la región aún es limitada y no tienen aún el alcance de otros programas virtuales de otras regiones. Por ello, algunos profesionales centroamericanos interesados en estos programas prefieren la búsqueda fuera de C.A. (ES5CR2020).

No contamos con un sistema integrado de cooperación y aprendizaje que permita compartir recursos y experiencias. La oferta de postgrados virtuales puede ser buena

en calidad, pero aún le falta presencia. En Costa Rica aún hay debates entre la calidad de la universidad pública con las privadas (ES5CR2020).

Los tiempos de desarrollo de la virtualización son distintos en las universidades públicas y privadas. (JA9CR2020).

En coherencia con lo anterior, también se reconoce que falta avance en el aseguramiento de calidad de los programas de postgrados en modalidad virtual, por falta de modelos de evaluación adecuados para las carreras con esta modalidad, pero, además, por falta de una reflexión y debate profundo sobre aspectos epistemológicos y metodológicos de la educación virtual:

para evaluar la calidad de los posgrados en la región centroamericana hacen falta indicadores, reflexiones metodológicas y conceptuales- dada la diversidad de experiencias que existen. Esto no significa que no se valoren los esfuerzos de reflexión sobre el tema de la virtualidad que han hecho las universidades antes de la pandemia. En esta pandemia, hemos funcionado a media máquina en los entornos virtuales, porque había una reflexión preliminar. Del 2010 en adelante, las universidades hemos hablado más sobre este tema. Hay varias experiencias de posgrados en Centroamérica, la mayoría desde la modalidad. Por lo anterior, esta es una pregunta para la que no hay una respuesta formal. Desde la experiencia en la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados- ACAP- lo que se hizo fue básicamente plantear la virtualidad como un escenario de carácter didáctico y metodológico, que implicaba incorporar indicadores de infraestructura y capacitación docente. (SF3CR2020).

En general, en Centroamérica lo que se ha hecho es una aplicación de modelos de evaluación y de acreditación donde se adicionan elementos de infraestructura y capacitación para asumir que se incluye la noción de la virtualidad. (SF3CR2020).

Se debería contar con sistemas de acreditación de postgrados adecuados y específicos para la modalidad; con criterios pertinentes para las modalidades virtuales y a distancia. No aplicar los modelos de evaluación de las carreras presenciales y considerar como un criterio de evaluación, por ejemplo, que sea parte de la evaluación cuántas aulas físicas tiene la carrera. Se evalúa erróneamente la virtualidad a partir de la presencialidad (IS7CR2020).

UNED Costa Rica ha luchado por esto con SINAES y ha logrado incidir para contar con un modelo específico para evaluar la calidad de programas en modalidad a distancia. (IS7CR2020).

De igual forma, se señaló la falta de datos para responder a ciencia cierta el estado de la calidad de los postgrados en la región centroamericana:

En Centroamérica faltan datos para responder a esta pregunta. Además, los datos estarían mediados por la inexistencia de estrategias conceptuales y metodológicas, que permitan evaluar la virtualidad como un escenario educativo a nivel superior en la región centroamericana. Nos ha llevado mucho tiempo comprender qué implicaciones tiene la virtualidad, porque la virtualidad no es solo incorporar infraestructura, ni internet, ni tampoco el uso de TIC en la docencia. En 1998 a partir de la Conferencia Mundial de Educación Superior en París, por primera vez aparece que es importante que el docente universitario se capacite. Si se toma este dato como un principio de desarrollo y de la reflexión pedagógica en la universidad, comprendemos que también nos toma como sorpresa la virtualidad en el escenario de esas reflexiones. Para el año 2000 había congresos donde se hablaba poco sobre la educación virtual en el ámbito de la Universidad. Los esfuerzos de la incorporación de la virtualidad de los posgrados centroamericanos han sido resultados de necesidades puntuales. (SF3CR2020).

Honestamente, no puede dar un criterio generalizado de la calidad de postgrados virtuales a nivel de Centroamérica. Por su experiencia en algunos organismos de acreditación centroamericanos (Consejo Centroamericano de Acreditación- CCA), la calidad de los postgrados virtuales no era un tema que se abordara en profundidad. (ES5CR2020).

Algunos informantes, reconocieron la importancia de la oferta de programas de postgrados en modalidad virtual, así como sus áreas de mejora:

Son programas que cada día adquieren mayor sentido en la sociedad y deben mejorar y afinar sus procesos curriculares, tecnológicos y pedagógicos. (GG2CR2020).

Se señaló en esta entrevista, la desconfianza a la calidad de la modalidad presencial, como causa probable, el desconocimiento o la limitada información al respecto; y cierta modificación de esta opinión, en el contexto de la pandemia.

Aún se percibe una desconfianza de la calidad de la educación a distancia desde académicos y autoridades de universidades con experiencia predominantemente en carreras presenciales. Puede ser por falta de conocimiento de las modalidades a distancia, o por poca o ninguna formación en esta modalidad. (CA1CR2020).

La oferta de las carreras virtuales en Costa Rica es aún mínima. De parte de las universidades públicas hasta ahora no ha habido tanto interés en ofrecerlas y en las universidades privadas, que estarían más interesadas en ampliar su oferta para

atraer a más estudiantes, considera que es difícil aún su autorización, por las instancias reguladoras que deben autorizarlas (Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada -CONESUP). (ES5CR2020).

(...) la virtualización de la educación superior aún tiene muchos mitos, entre estos: no es educación, no hay pensamiento, no hay cercanía, no se aprende, no es de calidad, etc. (AU8CR2020).

La pandemia ha traído una manera distinta de visualizar la educación virtual. Antes de la pandemia, había resistencias más fuertes ante la educación virtual. (JA9CR2020).

Además, se mencionó que la modalidad virtual a nivel de postgrados no es adecuada para todas las carreras, que son más convenientes su implementación en modalidades semipresenciales:

Hay carreras que por su naturaleza pueden desarrollarse en modalidades híbridas (medicina, salud, química...). (CA1CR2020)

En esta primera pregunta sobre la percepción de la calidad de los postgrados virtuales de la región centroamericana, algunos informantes clave de Costa Rica, adelantaron algunos aspectos relevantes que consideran deben garantizarse en un postgrado virtual de calidad:

Planificación de actividades colaborativas (CA1CR2020).

El avance es diverso. Cada universidad debe identificar previamente a la implementación de un postgrado virtual, los niveles de virtualidad que implementarán. A nivel básico, solo uso de foros o con la implementación de otros tipos de recursos como trabajos colaborativos, desarrollo de portafolios, wikis, sesiones de trabajo sincrónicas... distintas dinámicas para entornos virtuales (VB6CR2020).

Se requieren modelos de evaluación de calidad específicos para postgrados virtuales y a distancia, y no ser sometidos por las agencias u organismos de acreditación a evaluación con modelos para carreras presenciales (VB6CR2020).

En general, no todos los postgrados conocen lo que implica la educación virtual y a distancia. En estos momentos históricos (con la pandemia COVID-19), es importante tener claro que no es lo mismo virtualizar que hacer educación a distancia. Implica el conocimiento de los fundamentos teóricos y conceptuales de la mediación, atención individualizada, el conocimiento y uso adecuado de los recursos y herramientas de comunicación (plataformas MLS). No es volcar contenidos en una plataforma. A

nivel de postgrados, se deben utilizar herramientas de clases que posibiliten el debate, el desarrollo del pensamiento, la investigación y el trabajo colaborativo (IS7CR2020).

Dependen de la inversión, capacidad de investigación, recursos, plataformas (JA9CR2020).

Se debe lograr una experiencia agradable para los usuarios en la educación virtual (JA9CR2020).

Se reconoce el aporte de la experiencia de la UNED de Costa Rica en la educación virtual, así como su experiencia en la evaluación de esta modalidad de programa. No obstante, algunos informantes clave, cuestionaron la exclusividad de enfoque de la educación virtual como un tipo de educación a distancia, manifestando que se podía concebir e implementarse desde otros enfoques:

En realidad, no tengo mucho conocimiento de la calidad en la región Centroamericana, pero por lo menos en la UNED, tanto las maestrías como los doctorados se van actualizando de acuerdo con las normativas institucionales y nacionales, a partir de la educación a distancia; por lo menos en la Maestría de Administración de Servicios de salud sostenible que coordino estamos en rediseño y actualización tanto del programa como de los énfasis (XJ4CR2020).

UNED es fuerte en la mediación. (AU8CR2020).

En Centroamérica, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, cuenta con una experiencia importante en educación a distancia, incorporó la virtualidad hace más 10 años, pero desde su enfoque, se reconoce la virtualidad como una dimensión de educación a distancia. La virtualidad no toda es educación a distancia. La educación virtual puede hacerse a través de la educación a distancia y a través de otros enfoques (SF3CR2020).

En general, se percibe un avance importante en la virtualización de postgrados en Centroamérica. En Costa Rica, la UNED tiene un amplio desarrollo en este campo y tiene una oferta del 100% de sus postgrados virtuales. Además, ha apoyado a otras universidades de la región centroamericana, como Honduras, El Salvador, Guatemala y Panamá (AU8CR2020).

Además de la UNED, algunos informantes clave identificaron otras experiencias de educación virtual a considerar para abordar la calidad de la educación virtual de los postgrados en Centroamérica:

En Ecuador existe una interesante experiencia de desarrollo de instrumentación y de estrategias para la evaluación de la educación a distancia (CALED- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia)-y en ella se han incorporado, como corresponde, la reflexión educativa que contempla la virtualidad (SF3CR2020).

Identifica varias iniciativas de posgrados virtuales en Centroamérica (UNED, Costa Rica; UES, El Salvador) (VB6CR2020).

3.1.2.1.4. Honduras

Para algunos de los informantes clave hondureños, la educación virtual a nivel de postgrados la calidad de estos programas se va desarrollando bien:

Vamos por un buen camino con respecto a la calidad de los programas de postgrados. 90% de satisfacción de la educación virtual de postgrados (MG1HOND2020).

En general considero que es una actividad que viene comenzando, no se han desarrollado a plenitud todas las carreras que se imparten de manera presencial. Sin embargo, aquellas que se han desarrollado, en el caso de UNITEC Tegucigalpa, cuentan con todos los procesos académicos indispensables para igualar la calidad académica que requieren (GC2 HOND2020).

Hay experiencias de programas de postgrados virtuales rigurosos y de calidad. Todavía no el 100%. (GL4HOND2020).

UNITEC cumple en 2021, 10 años en promover sus cursos virtuales, iniciando con postgrados. (FV7HOND2020).

Hay quienes consideran que la era de madurez de los postgrados centroamericanos aún es inicial, además, considerando la calidad de los estudios previos:

Falta una mayor consolidación de los postgrados virtuales para considerarse en procesos de acreditación (VL3 HOND2020).

Nos falta mucho por recorrer en términos de calidad de postgrados en las modalidades virtuales y presenciales (ES6HOND2020).

En general, con respecto a la calidad de la educación, en América Latina hay un sistema educativo deficiente y desactualizado. Data de más de 200 años. “Enseñando lo mismo, casi de la misma manera”. Es necesaria una “reingeniería de la educación”, sustentada en tres aspectos: 1) áreas blandas del ser (honestidad, valores, disciplina, puntualidad. Actualmente, se ha tergiversado la prioridad de los valores, considera que primero de sede “tener”, para luego “hacer” y finalmente “ser”. Lo primero debería ser: “Ser, luego hacer y finalmente tener”. 2) Áreas Técnicas del saber; y 3) Liderazgo y disciplina. Esto mismo es válido para las maestrías. (ES6HOND2020).

También, se señaló que, para valorar la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana, se requieren estudios y modelos adecuados:

Para responder esta pregunta debe realizarse un amplio estudio sobre los postgrados virtuales. No se han evaluado programas de postgrados virtuales. ACAP trabaja en un modelo (adecuación del modelo anterior ACAP). Se requieren estándares de calidad para esta modalidad de postgrados (VL3 HOND2020).

Se mencionó que, ante la falta de estudios e indicadores para evaluar la calidad de los postgrados virtuales, se infiere la calidad de estos a la trayectoria de las universidades que los ofrecen:

La calidad puede asociarse a la trayectoria de las universidades. (VL3 HOND2020)

Entre los informantes clave, se reconoce las ventajas que ofrecen los postgrados virtuales para responder al perfil del estudiantado que los cursa:

La educación virtual responde a las necesidades de educación del perfil de estudiantes de postgrados: profesionales, arriba de 25 años- incluso mayores de 40; un 95% con empleo formal a tiempo completo; poca disposición de tiempo para formarse en modalidades presenciales; con compromisos de la vida adulta. (MG1HOND2020).

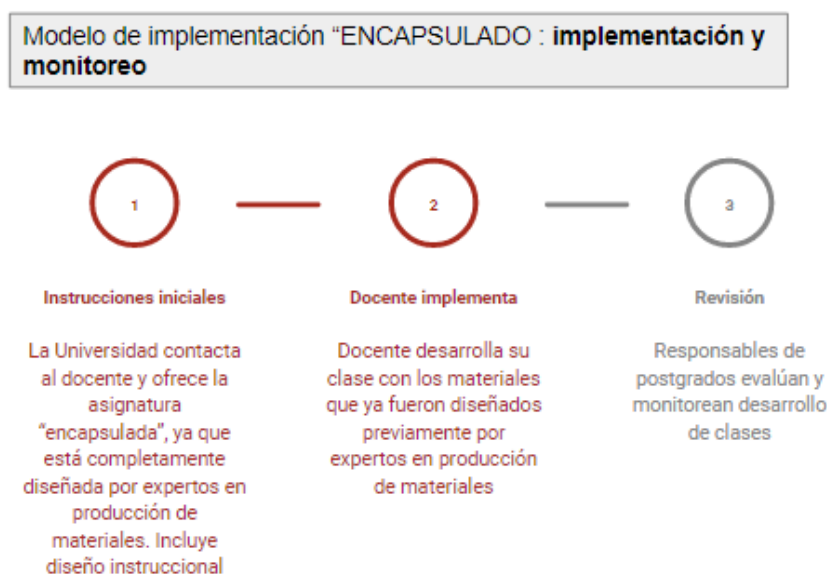
Uno de los informantes clave presentó el modelo de educación virtual a nivel de postgrados que implementan en la institución de educación:

Modelo: las asignaturas se encuentran con los contenidos y actividades 100% diseñados por expertos en el área, pedagogía y diseño virtual- estilo. Se asegura estandarización en todos los cursos. Se limita en libertad de cátedra, se gana en estandarización de la educación que se ofrece en todos los cursos. (MG1HOND2020).

Cuenta con un modelo “In house”: equipo de 54 personas, quienes realizan las tareas de operación académica, edición de textos, diseño gráfico, diseño instruccional, producción de recursos, Project manager... es un equipo dedicado a la producción de cursos de la mano de un docente diseñador y un docente validador. Los cursos están “encapsulados”. Anualmente se revisan y actualizan. (FV7HON2020)

A diferencia de otros modelos de implementación de los postgrados virtuales en algunas instituciones de educación superior centroamericanas, donde hay mayor flexibilidad en la modificación de los contenidos y estrategias metodológicas de aprendizajes, así como actividades, este modelo denominado “encapsulado” es mucho más rígido. Gráficamente, se muestra a continuación:

Figura 25. Modelo “encapsulado” de implementación de asignatura virtual de un postgrado virtual de una universidad de Honduras



Con respecto a este modelo, se especifica.

La primera vez que se imparten los cursos, como una especie de piloto, los ofrece el docente que los diseña o valida. Docente validador acompaña al docente diseñador. El docente tiene un rol de tutor. (FV7HON2020).

El modelo de educación virtual de postgrados de UNITEC tiene siempre el acompañamiento del docente. (FV7HOND2020)

Una de las personas entrevistadas, advirtió con respecto a las competencias digitales:

“Las instituciones de educación superior no debemos asumir que los estudiantes, por solo usar tecnología, ya son alfabetas digitales” (FV7HON2020).

Se señalan como aspectos importantes para evaluar la calidad de los postgrados virtuales:

Selección de docentes (algunos criterios: formación, años de experiencia como académicos y en el campo) (FV7HON2020).

Establecimiento de indicadores de desempeño. (FV7HON2020).

“La virtualidad puede provocar mucho estrés para los docentes y estudiantes”. (GL4HOND2020).

“Se deben desarrollar bien las competencias de los estudiantes en maestrías, para que en los doctorados ya estén listos” (GL4HOND2020).

Se mencionó el cambio de percepción sobre los postgrados virtuales a partir de la implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia del COVID 19 y de huracanes que afectaron varios países centroamericanos en 2020, incluyendo un aumento de la oferta de programas de postgrados que se ofrecieron en modalidad 100% virtual, aún sin las condiciones óptimas para su implementación:

“A partir de la pandemia, se reanuda la importancia de la educación virtual para mejorar la cobertura de la educación, que es una deuda pendiente en nuestros países” (VL3 HOND2020).

La pandemia aceleró la experiencia en la modalidad virtual, aunque no se tuvieron todas las condiciones (GL4HOND2020).

Estudio reciente de ACAP, en el marco de la pandemia, determina que, de los 3,000 postgrados de la región centroamericana, un 11.80% son virtuales y un 13.5% mixtos.

Además de la pandemia, la vulnerabilidad del territorio, con los huracanes que afectaron los accesos de internet, cortes de energía eléctrica. (JDC5HOND2020). 80% sincrónico 20% asincrónico antes de la pandemia. Posterior, cambió. (JDC5HOND2020).

Las universidades han tenido más experiencia en programas a distancia que virtuales. La experiencia de la educación virtual ha sido en ciertas asignaturas/carreeras/programas (ES6HOND2020).

Se reconoce la falta de formación y experiencia en educación 100% virtual para el nivel de postgrados y la necesidad de cambiar la forma como se ofrece la educación a nivel de postgrados:

Hay poca experiencia en postgrados virtuales en la región centroamericana. Más en modalidad b-learning (GL4HOND2020).

Las universidades han tenido más experiencia en programas a distancia que virtuales. (GL4HOND2020).

“La educación virtual no es sustitución de la educación presencial”. (VL3 HOND2020) Caímos por “default” en la virtualidad con la pandemia. “El 13 de marzo ofrecíamos clases presenciales y el 16 estábamos frente a la computadora dando clases”. Ha sido un cambio radical. Nos hemos adaptado a base de prueba y error. (ES6HOND2020).

Se ha accedido a la educación virtual sin tener mucha experiencia previa. (ES6HOND2020).

Los estudios se centran mucho en algunas áreas como las matemáticas y se olvida formar a los alumnos para que sean parte de la solución de los problemas. (ES6HOND2020)

Método propuesto de clases: ofrecer un contexto teórico, ¿Por qué estamos cómo estamos? Y luego una práctica, al estilo de taller, donde se relacione la teoría con la práctica. Entender el contenido para su aplicabilidad. (ES6HOND2020)

Se señaló la concepción de los postgrados como espacios de formación de investigadores:

Los postgrados deben ser concebidos como semilleros de investigadores (GL4HOND2020).

Se mencionaron algunos aspectos a considerar para garantizar la calidad de los postgrados virtuales:

Los programas de postgrados virtuales deben ser conceptualizados desde su origen en esta modalidad, para que en su desarrollo se garantice cierta calidad (GL4HOND2020).

“Se deben desarrollar bien las competencias de los estudiantes en maestrías, para que en los doctorados ya estén listos” (GL4HOND2020).

Los programas de postgrados virtuales deben ser conceptualizados desde su origen en esta modalidad, para que en su desarrollo se garantice cierta calidad (GL4HOND2020).

Los postgrados deben ser concebidos como semilleros de investigadores (GL4HOND2020).

Depende mucho de la estructura del aprendizaje de cada persona aprovechar las posibilidades que ofrece un programa de postgrados virtual (JDC5HOND2020).

No es para todas las personas un estudio a nivel de postgrados en la modalidad virtual (JDC5HOND2020).

Se requiere ser autodidacta y responsable (JDC5HOND2020).

Si los estudiantes los toman responsablemente (los postgrados virtuales) y son estructurados en su desarrollo valen la pena (JDC5HOND2020).

UNITEC: cuenta con una estructura de apoyo en la educación virtual- teledocencia. Uso de Blackboard.

“Quienes desean aprender, aprovechan las oportunidades de la modalidad virtual” (JDC5HOND2020).

3.1.2.1.5. Nicaragua

La percepción sobre la calidad de los programas de postgrados virtuales de algunos de los informantes clave nicaragüenses es diversa y se reconoce la experticia de la UNED de Costa Rica en la educación a distancia y virtual, así como la experiencia de la Maestría

en Integración centroamericana y Desarrollo (MICAD), programa regional centroamericano ofrecido en conjunto entre las universidades José Simeón Cañas (UCA El Salvador), Universidad Rafael Landívar (URL de Guatemala) y la Universidad Centroamericana (UCA de Nicaragua) :

Desde la experiencia de los programas de postgrados virtuales de Centroamérica que conoce (UNED, Costa Rica; postgrados UCA de Managua, UCA El Salvador y Universidad Rafael Landívar de Guatemala, entre otros), se podría decir que la calidad es muy diversa, en términos de oferta y experiencia. En la región, la UNED de Costa Rica tiene una experiencia más amplia y reconocida de educación a distancia, formación docente en modalidad a distancia y virtual. En general, los postgrados virtuales centroamericanos están dando sus primeros pasos. Los ministerios de educación de los países aún no están ofreciendo orientaciones, pautas, políticas o estándares de la calidad en esta modalidad (RR1NIC2020).

Es destacable la experiencia del programa regional centroamericano Maestría en Integración Centroamericana y Desarrollo (MICAD)- cohorte I, ofrecida por las tres universidades Confiadas a la Compañía de Jesús de Centroamérica: UCA de Managua, UCA de El Salvador y URL de Guatemala. Este programa contó con una plataforma adecuada, agendas de trabajo, guías de estudiantes y docentes con experiencia, formación y capacitación (CR6NIC2020).

No tiene un conocimiento general de los postgrados virtuales en toda Centroamérica para valorar la calidad de todos los postgrados de la región-. La experiencia es, principalmente, a partir del conocimiento de la oferta de la Universidad Centroamericana (UCA de Nicaragua) (SR2 NIC2020).

La calidad de la educación virtual varía mucho de una universidad o institución de educación superior (IES) a otra. No se puede ofrecer una opinión generalizada sobre la calidad de los programas de postgrados en toda la región centroamericana. (JV4 NIC2020).

Estos programas son curricularmente muy sólidos (MM3NIC2020).

Considera la calidad de los postgrados virtuales “Muy buena”, siempre y cuando se cumplan los objetivos y metas de los programas de postgrados. En la escala numérica de 1 a 5: 4, porque siempre hay oportunidades de mejora (EM5NIC2020).

Los postgrados en la región centroamericana pueden percibirse de diferentes calidades. Dependiendo de los indicadores podría considerarse buena, muy buena o excelente (TV7NIC2020).

La educación virtual es una nueva forma de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (SR2 NIC2020).

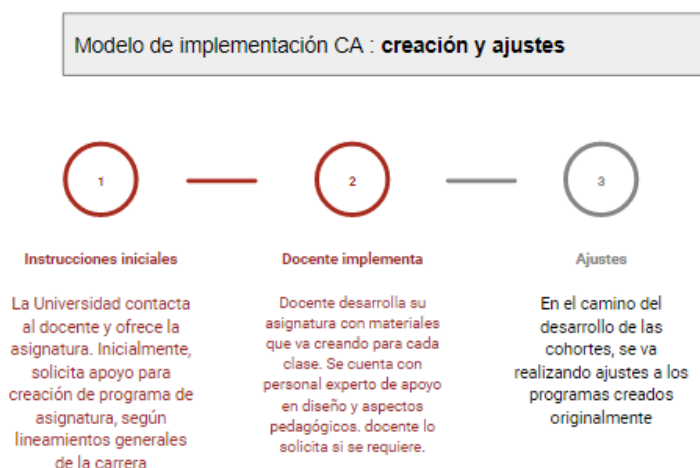
“La educación virtual ya no es opcional y ofrece grandes oportunidades para los estudios de postgrados, por ejemplo, para estudiar programas de otros países” (EM5NIC2020).

Como modelo de implementación de la educación virtual se mencionó la experiencia del programa regional Maestría en Integración centroamericana y Desarrollo (MICAD), una especie de “creación y ajustes”.

Modelo MICAD: inicialmente se fue construyendo en el camino los contenidos en la plataforma; luego, que ya estaban creados, fueron impartidos por los docentes responsables de cada asignatura (CR6NIC2020).

Gráficamente, podría presentarse así:

Figura 26. Modelo de implementación de un postgrado virtual “Creación y ajustes”



Aunque se reconoce el aporte de la educación virtual, uno de los informantes clave advirtió que no debe considerarse como apuesta única, “pues siempre es necesaria la interacción”:

Apuesta a la educación virtual, pero no como una modalidad única. Siempre es importante la interacción para construir juntos conocimientos (MM3NIC2020)

Uno de los informantes clave mencionó el atraso de la región en la implementación de la modalidad virtual en la educación en general:

Centroamérica ha llegado tarde al uso de las tecnologías de la información on line para la enseñanza (JV4 NIC2020)

Para una persona informante clave, la calidad de los postgrados virtuales centroamericanos está respaldada (o avalada) por la calidad de los programas de postgrados presenciales:

La calidad de los postgrados virtuales los cobija la calidad de los programas presenciales (SR2 NIC2020).

Se planteó que el interés por la calidad de los programas de postgrados se vincula por la masificación de la oferta de estos, además los pocos programas acreditados:

El aseguramiento de la calidad de los postgrados se ha discutido por su masificación en Centroamérica (SR2 NIC2020).

En los últimos años se ha experimentado una explosión de creación de universidades e IES con calidades diversas (incluyendo las conocidas como “universidades de garage”). La tensión financiera ha afectado la calidad de la educación superior. Así como la reducción de financiamiento de los Estados a la educación superior. Las investigaciones se han convertido en consultorías (mercado-cooperación internacional) (JV4 NIC2020).

Actualmente, son muy pocos los programas de postgrados centroamericanos acreditados. Los programas deben cumplir con indicadores relacionados con diversas categorías como gestión en la modalidad virtual, contar con bibliotecas virtuales, entre otros. Son pocos los programas de postgrados centroamericanos que alcanzan el 70% de cumplimiento de los indicadores del modelo de ACAP (TV7NIC2020).

Se manifestó una opinión de aplicación de los mismos modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados presenciales a las modalidades virtuales, así como el trabajo al respecto que realiza la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP):

Los estándares establecidos para autoevaluar y evaluar los programas de postgrados presenciales también se podrían aplicar a los virtuales. No deberían tener muchos aspectos distintos a lo que se estándares de calidad de los programas presenciales. Estos parten de los sistemas de regulación de la educación de los países, ministerios de educación. También, de modelos de evaluación de calidad de agencias acreditadoras de la calidad de educación superior nacionales e internacionales (SR2 NIC2020).

Desde la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados (ACAP) se revisan los indicadores de calidad para evaluar a los postgrados centroamericanos en sus distintas modalidades. (TV7NIC2020).

Se mencionaron varios aspectos a considerar en el aseguramiento de la calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana:

La educación virtual es mucho más demandante que la presencial, tanto para el estudiante como para el docente (MM3NIC2020).

El trabajo docente en la virtualidad se desarrolla antes, durante y después (MM3NIC2020).

Hace años nos conformábamos con solo tener una plataforma (Blackboard, Moodle, etc). Con ofrecer lecturas, sesiones sincrónicas y algunos foros. “Teníamos todo, menos debate”. Se requiere generar preguntas y casos interesantes que generen debate y procesos de análisis y discusión profundos. Es difícil en una cultura donde no estamos acostumbrados suficientemente a la expresión oral y escrita (posiblemente herencia de la colonia) (JV4 NIC2020).

“Lo virtual requiere mayor preparación, mayor conocimiento, mayor atención y retroalimentación” (CR6NIC2020).

En la práctica, en otros programas pareciera que lo virtual se ha concentrado más al uso de las videoconferencias, cuando la educación virtual también requiere una didáctica y metodología adecuada a nivel de postgrados (CR6NIC2020).

Se mencionó entre estos elementos, la necesidad de realizar una profunda reflexión epistemológica sobre la educación virtual:

La enseñanza on line ofrece algunas respuestas a problemas educativos en nuestra región. Sin embargo, requiere una reflexión epistemológica profunda. ¿Cómo se crea

el conocimiento en el ámbito de la educación on line? Este factor es importante para una educación de calidad. (JV4 NIC2020).

Se reconoce el aporte de la educación virtual en el marco de la pandemia COVID-19, así como las áreas de mejora en la implementación de esta modalidad en varios postgrados:

“La virtualidad en el marco de la pandemia ha posibilitado que la educación haga lo que tiene que hacer, por ejemplo, colocar al estudiante en el centro de su aprendizaje”. Al mismo tiempo, también ha evidenciado las debilidades de los procesos educativos en todos los niveles, al no desarrollar adecuadamente las competencias en los estudiantes, como la lectura comprensiva (MM3NIC2020).

“La pandemia nos vino a despertar que la modalidad virtual es el futuro de la educación” (CR6NIC2020).

Con la pandemia, la experiencia de los postgrados virtuales se ha fortalecido (CR6NIC2020)

Se señaló como uno de los factores más complejos de desarrollo en los postgrados la investigación:

Falta más producción de conocimiento en Centroamérica (SR2 NIC2020).

El indicador más complejo es el relacionado con la investigación (TV7NIC2020).

3.1.2.1.6. Panamá

La percepción sobre la calidad de los programas de postgrados virtuales entre los informantes clave panameños en general es positiva y se señala la experiencia previa en la virtualidad en cursos específicos como un aspecto que contribuyó a la transición hacia programas virtuales:

La experiencia en postgrados virtuales es positiva (TD2 PAN2020).

Desde 2019, la UMIP planificaba que sus docentes debían impartir una clase por semestre en plataforma. Esto era considerado como parte de su evaluación docente. Por esto, la migración no fue traumática (TD2 PAN2020).

Se percibe una mayor asistencia y participación en las modalidades virtuales (OP1PAN2020).

Estos programas están siendo bien atractivos y adecuados para los postgrados. Han tenido un rotundo éxito (TD2 PAN2020).

No obstante, lo anterior, se reconoce la dificultad en la implementación de la modalidad virtual a nivel de postgrados por las condiciones de parte de la población en varios países centroamericanos:

A nivel regional, se han evidenciado las debilidades de los países, no estamos acostumbrados a la educación virtual y no todo el mundo tiene acceso al Internet o a una buena conectividad. Por ello, la efectividad de los postgrados no ha estado al 100%. Estas debilidades se deben superar con el tiempo (MB3 PAN2020).

Se requiere una reingeniería de todos los planes de estudio. (MB3 PAN2020).

En la misma línea anterior, también se señalaron algunas dificultades en el desarrollo de la investigación en los postgrados centroamericanos:

“Lastimosamente, en Centroamérica la gente que se dedica a la investigación se muere de hambre” (MB3 PAN2020).

“Los gobiernos de los países centroamericanos no invierten en el área académica y de investigación”. (MB3 PAN2020).

Se mencionaron algunas ventajas de la implementación de los programas de postgrados en la modalidad virtual:

Los postgrados virtuales han abaratado los costos y han contribuido a cerrar la brecha de la educación a nivel superior. (TD2 PAN2020).

Algunos informantes manifestaron que el contexto de la pandemia contribuyó a avanzar en la experiencia de implementación de la educación virtual a nivel de postgrados y mejorar sus plataformas y contenidos:

Antes de la pandemia, eran pocos los programas de postgrados virtuales. Hoy en día, con la problemática de salud sanitaria han crecido los programas en modalidades virtuales y on line (TD2 PAN2020).

Algo positivo de la pandemia fue la mejora de la calidad en los contenidos y plataformas virtuales (OP1PAN2020).

La pandemia ha obligado a la mayoría de los docentes a focalizarse en esta modalidad (MB3 PAN2020).

Un informante clave compartió su experiencia en programas de postgrados virtuales de distintos países latinoamericanos:

Experiencia en postgrados virtuales en Panamá, Chile, Argentina y Colombia (OP1PAN2020).

Como recomendaciones para garantizar la calidad de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana se señalaron:

Los grupos no deben ser muy numerosos en la virtualidad, para garantizar la interacción (Máx. 40) (TD2 PAN2020).

Los postgrados requieren atención personalizada. (TD2 PAN2020).

3.1.2.1.7. Resultados generales de la respuesta 1

Coincidencias:

Entre los informantes clave se pueden inferir como coincidencias las siguientes:

- ✓ Identificación de la falta de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales.
- ✓ Poca información pública disponible sobre la situación actual de la calidad de los postgrados virtuales.

- ✓ Reconocimiento que la modalidad virtual de postgrados es una oferta relativamente reciente.
- ✓ Poco desarrollo de la investigación y de la producción de conocimiento en la región centroamericana.
- ✓ La educación virtual a nivel de postgrados posibilita áreas de oportunidad para el perfil del estudiante que los cursa. Profesionales a tiempo completo que combinan especializaciones con actividades laborales y personales.
- ✓ La calidad de un programa de postgrado no la dicta la modalidad en la que se ofrece.
- ✓ La pandemia cambió la percepción de la educación virtual.

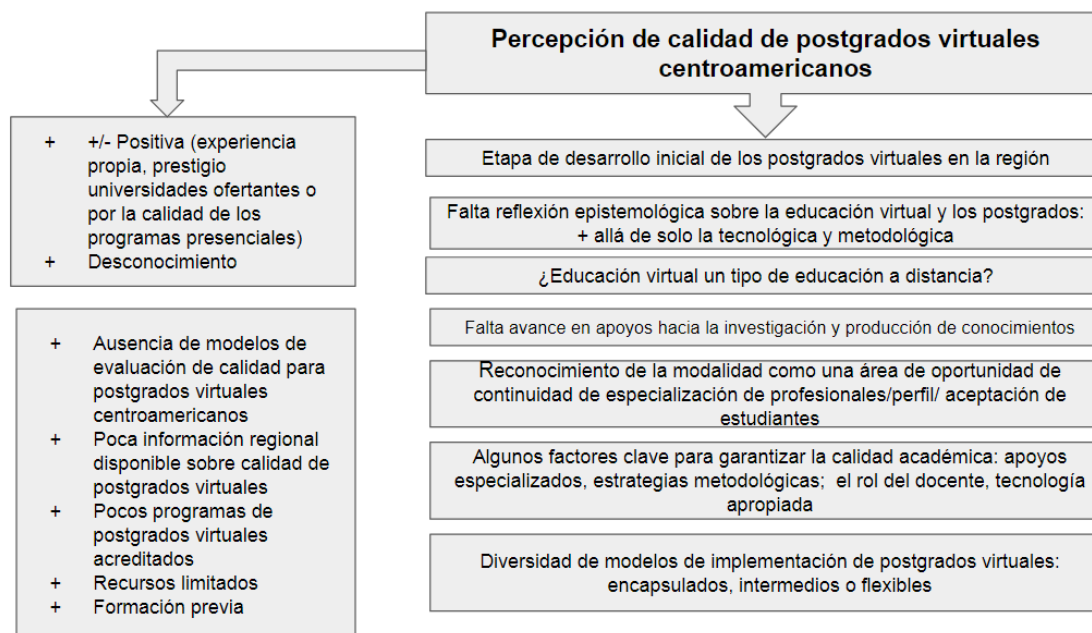
Divergencias:

- ✓ El nivel de avance de la educación virtual a nivel de postgrados. Para algunos, el avance es incipiente, inicial, “embrionario”. Para otros, se ha avanzado más, ya que desde sus experiencias particulares en sus instituciones antes de la pandemia ya contaban con experiencias que consideraban exitosas en educación virtual a nivel de postgrados.
- ✓ ¿Cómo evaluar la calidad de los postgrados virtuales? Algunos manifiestan la necesidad de contar con modelos de autoevaluación y evaluación específicos para la modalidad virtual y conocer con estudios los resultados de la calidad de estas carreras; para otros, se deben incorporar indicadores a los modelos ya existentes diseñados originalmente para los postgrados en modalidades presenciales.
- ✓ Concebir a la modalidad de educación virtual como un tipo de modalidad de educación a distancia o concebirla desde un enfoque distinto, asumiendo que la modalidad virtual puede abordarse no desde la distancia (no física/ sino simbólica/emocional).
- ✓ La necesidad de abordar desde una reflexión epistemológica los postgrados virtuales y no solo desde un abordaje tecnológico o metodológico. ¿Postgrados en Centroamérica para qué? ¿Profesionalización técnica y/o desarrollo académico científico?

- ✓ El papel de los postgrados en la sociedad ¿cómo especialización profesional? O ¿cómo semillero de investigadores/as?
- ✓ Modelos de implementación de la educación virtual a nivel de postgrados, desde modelos “encapsulados”, donde no hay margen para la modificación de contenidos, estrategias metodológicas o producción de materiales hasta los más flexibles, donde el docente, desde su libertad de cátedra, modifica contenidos, diseña estrategias metodológicas o produce materiales para su clase.
- ✓ Gestión de apoyo de especialistas en diseño de materiales para aulas virtuales: quienes acompañan en todo el proceso o quienes aparecen solo cuando se les solicita.
- ✓ Costos: para algunos, la modalidad virtual de los programas de postgrados virtuales es más barata que la modalidad presencial; para otros, requiere mayor inversión y es más costosa.
- ✓ La creación e implementación de los programas de posgrados virtuales para todas las áreas de conocimiento o para algunas en específico.
- ✓ Ante la falta de modelos de evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales, la calidad de estos se asume por el prestigio o calidad institucional de las universidades que los ofrecen o por la calidad de los programas de postgrados presenciales que ofrecen.

Según las entrevistas a los informantes clave de los seis países centroamericanos seleccionados para esta investigación, es posible inferir que, a falta de resultados de procesos de evaluación de calidad, información regional disponible sobre el estado de la calidad de los postgrados virtuales centroamericanos, la experiencia propia, como docentes o responsables de programas de postgrados virtuales puede modificar la percepción de la imagen que se tiene de su calidad, ya que se evidencia que es posible su aseguramiento si se cuidan algunos factores. Se reconocen las oportunidades que ofrece esta modalidad, así como sus complejidades. No es una modalidad de educación ni más fácil, ni menos rigurosa que la modalidad presencial, al igual que esta, el aseguramiento de la calidad depende de una combinación de varios factores que se reflejan desde su concepción u origen.

Figura 27. Resumen de algunos resultados de pregunta 1.
Percepción sobre la calidad
de postgrados virtuales en CA



3.1.2.2. Por países pregunta 2: factores clave

¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de postgrados virtuales en Centroamérica? (Calidad). Como se señaló anteriormente, esta pregunta se relaciona directamente con uno de los objetivos específicos de la investigación:

Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.

La intencionalidad de la interrogante en la guía de preguntas de la entrevista enfocada a los informantes fue conocer qué factores se identifican como claves para el aseguramiento de la calidad en postgrados virtuales, si se mencionan explícitamente o no la EDUCOMU o la ALFADIG o de manera implícita algunos de los factores que se han identificado en las fuentes académicas relacionados con estas categorías conceptuales.

Como procesamiento de resultados de esta pregunta, además de la presentación de manera detallada las respuestas de factores de cada uno de los informantes clave, luego, se clasificaron estas respuestas por informante según las seis subcategorías antes expuestas (1/educomunicativas, 2/pedagógicas, 3/disciplinarias, 4/personales, 5/tecnológicas y 6/ institucionales) y, posteriormente, se realizó un análisis comparativo por informantes y países. Cada una de estas respuestas pasaron por los procesos de descripción, análisis e interpretación como resultados.

3.1.2.2.1. El Salvador

El informante JG1ES2020 considera como factores clave de la calidad del programa de postgrados virtuales los relacionados con aspectos pedagógicos (aprendizaje individual y evaluación); tecnológicos (calidad de plataforma y conectividad) e institucionales (relacionados con procesos de selección y promoción en la carrera). Sus respuestas fueron: Maximizar el aprendizaje individual/personal.

- ✓ Calidad de los programas (contenidos, metodologías, recursos, tutores).
- ✓ Calidad de las plataformas tecnológicas.
- ✓ Calidad de la conectividad.
- ✓ Requisitos de evaluación y promoción (claridad de los procesos evaluativos).
- ✓ No debe primarse el factor comercial, sino el aprendizaje en la educación virtual. Por tanto, “no cualquiera debería aprobar” solo por estar inscrito.

(JG1ES2020)

Con el informante JG1ES2020 no se identificaron en estas respuestas aspectos relacionados a la subcategoría educomunicativa, ni disciplinar. Por su parte, el informante PA2ES2020 aportó factores clasificados en las subcategorías educomunicativas, pedagógicas, tecnológicas e instituciones. Sin nombrar aspectos educomunicativos de manera explícita, hubo referencias a la reflexión crítica de la práctica docente de los postgrados en la modalidad virtual (“por qué educamos como lo hacemos”), así como la importancia de la formación docente no solo en el uso de las TIC, sino también, de una forma reflexiva, en el diseño de recursos (prosumidores) y que la experiencia vivencial como estudiantes de modalidad virtual.

Estos factores se clasifican en las subcategorías de la siguiente forma:

Figura 28. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador



A continuación, el detalle de sus respuestas:

- ✓ Equilibrio entre aspectos tecnológicos y las mediaciones pedagógicas
- ✓ Compartir el modelo pedagógico acorde a la identidad institucional de la Universidad.
- ✓ Iniciar con reflexiones pedagógicas con docentes, para luego abordar aspectos como el uso de TIC y de diseño de recursos.
- ✓ Garantizar adecuadas planificaciones de clases que posibiliten el desarrollo de competencias a nivel de postgrados, como el análisis crítico.
- ✓ Planificar actividades de investigación pertinentes para un nivel de postgrados
- ✓ Si se implementan diseños instruccionales, estos deben contar con reflexiones previas, donde se analice por qué educamos como lo hacemos.
- ✓ Garantizar el desarrollo de una práctica docente reflexiva.
- ✓ Los docentes de modalidades virtuales deben vivir la experiencia de ser estudiantes en entornos virtuales.
- ✓ Desde esta experiencia, comprender los porqués se desarrollan los procesos de aprendizaje de forma distinta a la modalidad presencial.

(PA2ES2020)

Además, el informante PA2ES2020, planteó como factor clave el equilibrio de la tecnología con mediación pedagógica. Así como contar con un modelo pedagógico acorde a la identidad institucional, este último se clasificó en la subcategoría institucional.

Figura 29. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

 Código Informante	PA2ES2020	Categoría: CALIDAD Factores clave
 1	• Educomunicativas	• Prosumidores • Docentes /estudiantes • Práctica reflexiva-crítica
 2	• Pedagógicas	• Tecnología con mediación pedagógica / Formación • Diseños instruccionales
 3	• Disciplinares	-
 4	• Personales	-
 5	• Tecnológicas	• Tecnología con mediación pedagógica
 6	• Institucionales	• Modelo educativo

El informante clave RA3ES2020 destaca prioritariamente como factor clave el propósito de los programas de postgrados: la contribución para la transformación social, lograr sociedades más justas y equitativas. Puede clasificarse este factor como educativo. De igual forma, el desarrollo del análisis crítico, la superación de la educación bancaria, generando espacios de diálogo e interacción.

- ✓ No perder de vista los propósitos sociales de los postgrados: contribuir a la transformación social. Generar en la sociedad transformaciones (sociedades más justas y equitativas).
- ✓ Formación con capacidad crítica, centrada en el estudiante.
- ✓ Formación de profesionales líderes, aptos, con capacidad crítica, de análisis (argumentación) y producción de conocimiento.

- ✓ Se necesitan profesionales responsables, críticos, no criticones... ciudadanos capaces de construir, de crear, de proponer...
- ✓ Docentes como mediadores y no como “gurús” de conocimiento
- ✓ Superación de la educación bancaria. No debe centrarse la especialización solo en lecturas, sino deben generarse prácticas profesionales significativas.
- ✓ Formación de profesionales que se conviertan en agentes innovadores, creadores de cosas nuevas.
- ✓ La evaluación no debe estar centrada solo en los contenidos, también deben considerarse los procesos.
- ✓ Institucionalmente deben crearse procesos de diálogo y reflexión sobre la educación virtual a nivel de postgrados

(RA3ES2020)

Figura 30. Clasificación en subcategorías pregunta 2 El Salvador



Como factores clasificados en la subcategoría pedagógicas, se pueden mencionar de los expresados por el informante clave RA3ES2020: la ubicación del estudiante en el centro del aprendizaje; el rol del docente como mediador del proceso del aprendizaje; el diseño de prácticas significativas como parte de las estrategias de aprendizaje; y la

evaluación de los procesos (no solo de contenidos). También señala, aspectos personales, con respecto a los estudiantes: su disposición a convertirse agentes innovadores, transformadores de la sociedad y creativos. Con respecto a los docentes, asumir su rol como mediadores y no como “gurús” de contenidos. En la subcategoría institucional, se ha clasificado la responsabilidad de la institución (de las personas responsables de su dirección) en la promoción de espacios de diálogos y reflexión sobre lo que implica la educación virtual que se ofrece para la transformación social.

El informante AZ4ES2020 plantea inicialmente como factor clave uno de los propósitos de los postgrados en Centroamérica: “responder a las realidades y contextos centroamericanos”. Señala, desde una mirada regional, la adecuación de las maestrías y doctorados a las necesidades, realidades y contextos de la región. La reflexión sobre el para qué postgrados. “No se deben solo replicar procesos de otras realidades, sino construir procesos regionales que respondan a nuestras realidades. Se requiere un proyecto académico de postgrados como región” (AZ4ES2020).

- ✓ A nivel institucional, deben responder a las realidades y contextos centroamericanos.
- ✓ Mantener los propósitos de los postgrados. Sobre qué queremos incidir. Más allá de solo la obtención de un título.
- ✓ Claridad en la metodología del trabajo educativo en línea.

(AZ4ES2020).

Como factores adicionales, supera la visión meramente tecnológica de la educación virtual y propone esa mirada ampliada reflexiva de lo que se hace y deja de hacer.

- ✓ La educación virtual no implica solo el uso de una máquina, sino la concepción ampliada de lo que compartimos y no compartimos.
- ✓ Capacidad de generación de autonomía y autorregulación en el estudiantado.
- ✓ El contenido a nivel de postgrados.
- ✓ Los accesos adecuados a recursos.

✓ (AZ4ES2020).

Con la clasificación, se infieren factores educomunicativos, pedagógicos, personales y tecnológicos.

Figura 31. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

 Código Informante	AZ4ES2020	Categoría: CALIDAD Factores clave
1	• Educomunicativas	• Contextos/realidades • Comunicación
2	• Pedagógicas	• Metodología de trabajo • Autonomía • Contenidos
3	• Disciplinares	-
4	• Personales	• Autonomía • Autorregulación
5	• Tecnológicas	• Accesos adecuados
6	• Institucionales	-

Informante PM5ES2020 señala la calidad del estudiantado y a los docentes como factores clave. Esto implica considerar el perfil de ingreso del estudiante. A nivel institucional, la oferta de los programas y aspectos pedagógicos como el plan y el currículum se consideran importantes. Considera a los “contenidos” como un factor clave, sin embargo, se menciona que es importante: “Aprovechar los recursos para trabajar, aprovechando los contenidos y el desarrollo de habilidades en los entornos virtuales. No se trata solo de entregar contenidos, sino integrarlos en procesos para desarrollar las competencias a nivel de postgrados” (PM5ES2020). Los factores identificados son los siguientes:

- ✓ Calidad de los estudiantes
- ✓ Oferta de los programas
- ✓ Plan de estudio
- ✓ Currículo
- ✓ Docentes
- ✓ Estrategia metodológica: en lo virtual esto cuesta más.

(PM5ES2020).

Figura 32. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

 Código Informante	PM5ES2020	Categoría: CALIDAD Factores clave
 1	Educomunicativas	-
 2	Pedagógicas	- Plan de estudio - Curriculum - Estrategias
 3	Disciplinares	-
 4	Personales	Calidad estudiantes/docentes
 5	Tecnológicas	-
 6	Institucionales	Oferta de los programas

MT6ES2020 considera como factores claves aspectos de origen del programa como su fundamentación y la concepción del proceso educativo más concentrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Esto ya implica una concepción distinta a la tradicional, bancaria, y considerarse como un factor educomunicativo al responder con la fundamentación a un contexto específico. Además, como aspectos pedagógicos, se señalan gestión curricular, la evaluación y el metaaprendizaje. Agrega aspectos personales como la autonomía y se mencionan aspectos institucionales a considerar, como las infraestructuras, aspectos administrativos que respondan la modalidad y a la toma de decisiones como la cantidad de estudiantes a atender, diferenciando la educación formal de un postgrado virtual a la de un MOOC.

El detalle de factores identificados MT6ES2020 es el siguiente:

- ✓ Fundamentación de la modalidad virtual. Comprensión de la modalidad y sus implicaciones.
- ✓ Concebir el proceso más centrado en el aprendizaje y no solo en la enseñanza.
- ✓ Concebir al estudiante como persona autónoma del proceso de aprendizaje y al docente como un mediador del mismo proceso. “Ayudamos a que las personas aprendan”
- ✓ Posibilitar el metaaprendizaje- de qué se aprende y cómo.
- ✓ Gestión curricular adecuada a la modalidad virtual (objetivos/ competencias/estrategias metodológicas). Desarrollo del currículo, del plan de estudio, pensado para el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Los programas de las asignaturas deben ser focalizados, más allá de solo el aprendizaje de contenidos, desarrollar las competencias requeridas en postgrados.
- ✓ El diseño de evaluaciones centradas en evidenciar el aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes...).
- ✓ Establecimiento de criterios claros de evaluación, comunicados desde el principio, para posibilitar el aprendizaje autónomo.
- ✓ Adecuación de las estructuras y funciones administrativas, académicas y financieras de acuerdo a las lógicas de la educación virtual (mediaciones, metodologías, pedagógicas, formas de evaluar...). Saber comprender y trabajar en la lógica virtual. No se trata de adecuar lo presencial a lo virtual, sino de concebir los procesos desde lo virtual.
- ✓ Consideración de cantidad de estudiantes en los grupos de clases. A diferencia de un MOOC, para postgrados virtuales se recomiendan grupos pequeños que posibiliten una mayor interacción personalizada.
- ✓ Instancias que den soporte tecnológico adecuado a la modalidad virtual.
- ✓ Sistemas de información, servidores y aulas virtuales adecuadas.
- ✓ Medios de comunicación adecuados.

(MT62020ES).

Como puede observarse en esta respuesta de MT6ES2020, como factor clave se contempla la reflexión sobre los fundamentos de la modalidad virtual, que implica ubicar al estudiantado en el centro del aprendizaje, no al docente. Además, se reconocen ciertos aspectos de decisión institucional como establecer la cantidad de estudiantes a atender en las sesiones de los postgrados virtuales, para evitar la masificación del estudiantado como en los MOOC.

A continuación, de una manera resumida, como se han clasificado los factores señalados por el informante clave MT6ES202 en las subcategorías definidas en esta investigación.

Figura 33. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

Por su parte, CM7ES2020 considera como un factor clave la formación pedagógica. Al respecto señala “Esta modalidad de aprendizaje, mediada por la tecnología, implica el cambio de esquemas, lenguajes, herramientas de evaluación del aprendizaje. No basta la preparación de guías” (CM7ES2020). Se reconoce el cambio en la educación en la modalidad virtual y que no se limita a compartir documentos o instrucciones. Se contemplan la mediación y la interacción como factores clave. Se menciona, en la subcategoría tecnología, la responsabilidad de las instituciones en invertir en equipo para sus postgrados y garantizar que sus docentes cuenten con el equipo adecuado. Al respecto, mencionó: “Los docentes deben contar con los equipos necesarios: computadoras, cámaras” (CM7ES2020). Además, la gestión administrativa que con innovaciones apoye el desarrollo de la carrera. El listado de factores señalados es el siguiente:

- ✓ Formación pedagógica para docentes en aprendizajes en entornos virtuales.
- ✓ Interacción
- ✓ Estrategias de aprendizaje adecuadas para la modalidad.
- ✓ Recursos adecuados.

- ✓ Tecnología adecuada y disponible. Inversión de parte de las instituciones de educación superior para su desarrollo.
- ✓ Flexibilidad
- ✓ Gestión administrativa acorde a la modalidad, que ayude a avanzar en la modalidad y que proponga innovaciones.

(CM7ES2020)

La clasificación de los factores clave señalados por CM7ES2020 se han clasificado en subcategorías de la siguiente forma:

Figura 34. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

 Código Informante	CMT7ES2020	Categoría: CALIDAD Factores clave
 1	• Educomunicativas	• Formación mediación tecnológica • Interacción
 2	• Pedagógicas	•
 3	• Disciplinares	•
 4	• Personales	•
 5	• Tecnológicas	• Formación mediación tecnológica • Tecnología disponible
 6	• Institucionales	• Flexibilidad • Gestión administrativa Recursos

El informante JV8ES2020 incorpora como factor novedoso la proyección social, además de la consideración de la investigación, tanto como desarrollo de competencias a nivel personal, como práctica de aprendizaje. Otros factores identificados son los siguientes:

- ✓ Diseño del plan desde la virtualidad
- ✓ Inducción y formación de estudiantes
- ✓ Evaluaciones
- ✓ Capacitación docente: desarrollo de competencias del cuerpo docente

- ✓ Equipo de apoyo en la modalidad virtual (apoyo en diseño instruccional y apoyo técnico a la maestría).
- ✓ Especialistas de apoyo en diseño de módulos material de lecturas, manuales instruccionales y objetos virtuales de aprendizaje que contribuyan a la autonomía del estudiantado.
- ✓ Presupuesto adecuado
- ✓ Tutores- facilitadores (ejecutan lo que ya está diseñado)
- ✓ Procesos.
- ✓ Etapa de ejecución: desarrollo de la planificación; diseños instruccionales (son revisados y autorizados por la dirección).
- ✓ Proyección social de postgrados: 200 horas. Proceso definido por evidencias. El servicio puede ser presencial, virtual o mixto.
- ✓ Investigación: Aplicación de rigurosidad de metodología científica aplicado a un trabajo de investigación (aún en postgrados profesionalizantes).

(JV8ES2020)

Según la clasificación de los factores clave del informante JV8ES2020, se asignan factores en todas las subcategorías. Las educomunicativas más relacionadas con la práctica de investigación y de proyección social en el programa. Compartió en la entrevista el proceso de desarrollo de los postgrados en su universidad:

- 1) Planificación del programa- niveles institucionales, facultad-programa/ presupuesto- establecimiento de puntos de equilibrio para el sostenimiento del programa.
- 2) Control y seguimiento: es importante contar con un mecanismo efectivo de seguimiento y monitoreo del proceso pedagógico y el establecimiento de mecanismos de supervisión- observador en sesiones de clases;
- 3) Revisiones y evaluaciones de acuerdo con las normativas, a los procesos de enseñanza y aprendizaje

(JV8ES2020).

La investigación es una de las características diferenciadoras de los postgrados con relación a otros niveles de formación de la educación superior. Por tanto, un factor de garantía de la calidad de los postgrados virtuales se relaciona con el desarrollo de competencias investigativas tanto en postgrados académicos como profesionalizantes. Esta actividad se relaciona con la búsqueda de soluciones a problemáticas de las realidades y contextos del estudiantado.

Figura 35. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave El Salvador

 Código Informante	JV8ES2020	Categoría: CALIDAD Factores clave
 1	• Educomunicativas	• Proyección social • Investigación
 2	• Pedagógicas	• Diseño del plan • Formación, evaluación • Equipo de apoyo
 3	• Disciplinares	• Investigación
 4	• Personales	• Tutores/facilitadores
 5	• Tecnológicas	• Equipo de apoyo tecnológico
 6	• Institucionales	• Inducción • Presupuesto • Procesos

Consolidación de factores clave- informantes salvadoreños

A continuación, se presenta una consolidación de los factores clave que los informantes salvadoreños identifican para la garantía de la calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos. Probablemente, en la subcategoría de disciplinares casi no se ubicaron factores, ya que, según la legislación de educación superior salvadoreña, los docentes que ofrecen clases a nivel de postgrados deben tener como mínimo, la formación de maestría o doctorado, según sea el programa en el que impartirán la clase. Así que es un requisito de Ley que debe cumplirse en todas las maestrías y doctorados. Además, de considerarse que tengan experiencia profesional en el área. Poco se señala en la legislación la experticia como investigadores. Depende de algunas

instituciones de educación superior, considerar en la selección de docentes la experiencia como investigadores o sus publicaciones académicas.

No se mencionó en ninguna de las respuestas de manera explícita los términos de educomunicación o alfabetización digital, aunque se reconocen como parte de los factores clave de garantía de calidad la mediación pedagógica y tecnológica.

Tabla 64. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinarias	Personales	Tecnológicas	Institucionales
JG1ES2020	⊗	Aprendizaje individual Evaluación	⊗	Perfil del estudiante	Calidad de conectividad Calidad de tecnología	Selección Promoción
PA2ES2020	Prosumidores Experiencia docente como estudiante Práctica relevante crítica	Mediación pedagógica Formación docente: reflexiva, crítica, uso, diseño de materiales.	⊗	⊗	Tecnología con mediación pedagógica	Modelo educativo
RA3ES2020	Sentido social, transformador Capacidad crítica Superación de educación bancaria Espacios de diálogo/reflexión	Estudiante en el centro Docente mediador Prácticas significativas Evaluación de procesos	⊗	Estudiantes como agentes innovadores, creadores Docentes mediadores, no gurús	⊗	Promoción de espacios de diálogo, reflexión
AZ4ES2020	Responder a los contextos a la realidades Comunicación	Metodología de trabajo en línea, regulación Contenidos	⊗	Autonomía Autorregulación	Accesos adecuados	⊗
PM5ES2020	⊗	Plan de estudio Curriculum Estrategias metodológicas	⊗	Calidad del estudiante Docentes	⊗	Oferta de los programas

MT6ES2020	Fundamentación y comprensión de la modalidad Centro de aprendizaje: estudiante	Metaaprendizaje Gestión curricular Evaluación	⊗	Autonomía	Soportes tecnológicos	Administración y finanzas adecuadas Cantidad de estudiantes adecuados para un postgrado
CM7ES2020	Formación en mediación tecnológica Interacción	⊗	⊗	⊗	Formación en mediación tecnológica	Flexibilidad Gestión administrativa adecuada Recursos
JV8ES2020	Proyección social Investigación	Diseño de plan Formación Evaluación Capacitación Equipo de apoyo pedagógico	Investigación	Tutores Facilitadores	Equipo de apoyo tecnológico	Inducción al estudiantado Presupuesto Procesos

⊗: No Se ubicó factor a clasificar en esta subcategoría

3.1.2.2.2. Guatemala

A continuación, se detallan los factores claves para garantizar la calidad de postgrados virtuales que expresaron los informantes clave que imparten clases en maestrías y doctorados en Guatemala. En cada caso, se clasificaron las respuestas en las seis subcategorías establecidas para este análisis. También se realiza un análisis general de todos los informantes clave guatemaltecos.

El informante clave FA1GUAT2020 centro su respuesta en factores que se clasificaron como institucionales, relacionados con la garantía de calidad del diseño instruccional de la modalidad virtual de maestrías y doctorados y la flexibilidad que caracteriza esta modalidad.

- ✓ Diseño instruccional en entornos virtuales (buena estructura y mediación).
- ✓ Flexibilidad.

(FA1GUAT2020)

La flexibilidad de un programa de postgrado virtual también depende del sistema de educación superior donde se desarrolla. Algunos son más rígidos que otros.

Figura 36. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



En el caso de MP2GUAT2020, plantea una diversidad de factores que pueden ubicarse en las seis subcategorías. A nivel institucional, se plantea que las maestrías y doctorados virtuales respondan a un proyecto y modelo educativo. Además, garantizar las características que ofrece la modalidad de educación virtual como la flexibilidad, considerando los recursos necesarios, así como la comunicación. Se señala, además, los cambios de la modalidad con respecto a la educación presencial que deben tenerse presente, entre estos, el rol del docente:

El docente debe cambiar el *chip* de su experiencia presencial; en la modalidad virtual se convierte en un mediador, facilitador y acompañante. En la virtualidad

es muy importante que el estudiante se sienta acompañado y seguro. El estudiante se encuentra en el centro del aprendizaje. El docente debe saber cómo construir sus cursos desde la planificación, ejecución y evaluación alineado a los entornos virtuales (MP2GUAT2020).

Los factores identificados son los siguientes:

- ✓ Proyecto educativo como gran paraguas, que aporte el norte, el rumbo, del postgrado.
- ✓ Modelo educativo vinculado con el proyecto
- ✓ Herramientas pedagógicas (establecimiento de una clara estructura de las actividades asincrónicas y sincrónicas; garantía de la flexibilidad del programa).
- ✓ Recursos humanos y tecnológicos que ofrezcan soporte al entorno virtual.
- ✓ Los públicos objetivo de postgrados virtuales buscan que el programa ofrezca, además de la especialización disciplinar, accesibilidad, flexibilidad, disponibilidad de recursos y comunicación diversa y constante

(MP2GUAT2020)

Se clasifican como factores educomunicativos, aunque no se haya mencionado explícitamente, el acompañamiento del docente al estudiantado y la comunicación que debe garantizarse en el proceso. Este acompañamiento debe establecerse en el proyecto de educación virtual que se diseñe e implemente. Debe ser coherente a este. Además, a nivel institucional, se deben contar con recursos humanos y la flexibilidad necesaria para implementar el postgrado virtual.

Como pedagógicas, se señalan la consideración del estudiantado como centro del aprendizaje, los contenidos y los procesos de desarrollo de las carreras. También, contar con herramientas pedagógicas acordes a la modalidad virtual. Se señalan los contenidos como un factor de garantía de calidad de los postgrados virtuales centroamericanos.

Con respecto a los aspectos tecnológicos, los que se señalan están relacionados con la accesibilidad a las plataformas y herramientas y contar con soportes tecnológicos adecuados.

En esta entrevista, sí se explicita la especialización disciplinaria como un factor de garantía de calidad de los postgrados virtuales centroamericanos. Su rol como facilitador y acompañante.

Figura 37. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



MGL3GUAT2020 consideró como factores clave, los clasificados principalmente en las categorías de disciplinares, personales y tecnológicos. Expresando, con respecto a la tecnología:

Si el alumno no escucha, si se pierde la señal, si todo el gestor del curso no es adecuado, se complica el desarrollo de las clases, ya que se distrae la atención en estas dificultades. Se desaniman estudiantes y docentes por no escuchar o ver bien cuando se cae la plataforma (MGL3GUAT).

- ✓ Plataformas tecnológicas que respalden los postgrados.
- ✓ Es importante contar con docentes que, además de ser expertos en sus temas, tengan experiencia previa en el desarrollo de cursos virtuales
- ✓ Ofrecer clases virtuales requiere el desarrollo de habilidades que se logran con la experiencia.
- ✓ Deben ser estos dos factores combinados “no uno, sin la otro”.

(MGL3GUAT2020)

Los aspectos tecnológicos son considerados por MGL3GUAT2020 como factores clave para no distraer o desmotivar al estudiantado, cuando hay problemas de conectividad o de desarrollo de herramientas tecnológicas.

Figura 38. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



Las respuestas de CDL4GUAT2020 podrían considerarse centradas en las subcategorías pedagógicas y educomunicativas. Pedagógicas, ya que planteó factores relacionadas con la adecuación de las evaluaciones y garantizar la evidencia de resultados del aprendizaje.

Educomunicativas, porque se infiere que la aplicación de proyectos prácticos busca una transformación de distintas realidades de las sociedades.

- ✓ Evaluaciones adecuadas para los entornos virtuales a nivel de postgrados (proyectos, análisis de casos, etc.).
- ✓ Proyectos que mejoren el trabajo en empresas de los estudiantes. Incluso se abre la posibilidad de apoyos empresariales para sus estudiantes de postgrados.

- ✓ Lograr evidenciar resultados aplicables a un corto o mediano plazo.
(CDL4GUAT2020)

Figura 39. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



Para LG5GUAT2020 uno de los factores clave es garantizar que el estudiantado cuente con apoyos para el desarrollo de su educación en el entorno virtual. En el campo disciplinar, se hace referencia a la actualización de los conocimientos disciplinares y como pedagógicos, también se hace referencia a la estructuración de las asignaturas. Se infiere el conocimiento de los docentes de herramientas aplicables al ámbito virtual y la estructura de la asignatura.

- ✓ Conocimientos actualizados
- ✓ Estructuras de la asignatura
- ✓ Nuevas herramientas para la educación virtual
- ✓ Apoyos a estudiantes

(LG5GUAT2020)

Figura 40. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala

 LG5GUAT2020 Categoría: CALIDAD		
1	• Educomunicativas	-
2	• Pedagógicas	• Herramientas educación virtual • Estructura de la asignatura
3	• Disciplinares	• Conocimientos actualizados
4	• Personales	-
5	• Tecnológicas	-
6	• Institucionales	• Apoyos estudiantiles

ML6GUAT2020 reconoce entre los factores clave— que podrían inferirse institucionales- el prestigio y la filosofía de la Universidad que ofrece la maestría o doctorado en modalidad virtual. Estos factores contribuyen a la reputación de la oferta de calidad de los programas de postgrados.

De igual forma, el sistema educativo y los apoyos necesarios para el adecuado desarrollo de la modalidad virtual, como contar con una infraestructura tecnológica sólida, en la subcategoría tecnológica, que contribuya al buen desarrollo de las asignaturas en los entornos virtuales.

- ✓ Prestigio académico de la Universidad
- ✓ Filosofía de la Universidad
- ✓ Sistema educativo
- ✓ Preparación del claustro docente
- ✓ Malla curricular sólida, innovadora
- ✓ Contenidos y su dosificación
- ✓ Infraestructura virtual adecuada (plataforma) que garantice un buen desarrollo de las unidades.

- ✓ Preparación adecuada de materiales virtuales para el aprovechamiento del estudiantado.

(ML6GUAT2020)

“La virtualidad ha devuelto más la responsabilidad de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje”. (ML6GUAT2020)

ML6GUAT2020 señala como aspectos pedagógicos lo relacionado a la formación del cuerpo docente, la malla curricular, los contenidos y los materiales.

Como aspectos personales, se han clasificado que los estudiantes asuman su responsabilidad como protagonistas del aprendizaje a nivel de maestrías y doctorados. Comparte el modelo de su universidad:

Docentes especialistas que crean materiales- algunas veces pueden ser los mismos que ofrecen la clase. Apoyo curricular- “curación del curso”-garantiza la mirada didáctica pedagógica- y de diseño/línea gráfica) (ML6GUAT2020).

En el modelo “de curación” o apoyo planteado por ML6GUAT2020 se mantiene una alta intervención del docente en la preparación de su clase virtual, donde cuenta, de parte de la universidad, con áreas de apoyo que garantizan la mediación pedagógica y el diseño gráfico de materiales implementados en el desarrollo de las clases de cada asignatura. El docente propone el desarrollo de la asignatura y la institución apoya con las asesorías pedagógicas requeridas para “curar” la preparación de la clase y los materiales diseñados.

Se señala la importancia de contar con una formación adecuada para la preparación de materiales para los entornos virtuales. A nivel de contenidos, se advierte la capacidad de “dosificarlos” para no sobresaturar al estudiantado.

Figura 41. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



MM7GUAT2020 expresó en su entrevista “Que no se reproduzca el modelo presencial en la virtualidad” y mencionó como factor importante la comunicación mediada, amigable, como un aspecto para evitar la deserción estudiantil. Desde un enfoque humanista digital, señaló “No debe ser fría la comunicación en la educación virtual” (MM7GUAT2020). Identifica como factores claves:

- ✓ Diseño
- ✓ Evaluación
- ✓ Mediación pedagógica de la plataforma
- ✓ Comunicación mediada
- ✓ Excelente comunicación, amigable, entre profesores y estudiantes,
- ✓ Humanización de la tecnología.
- ✓ Compromiso emocional de los participantes
- ✓ Mantener el rigor en el postgrado
- ✓ Aprender a usar el lenguaje no verbal (docentes y estudiantes).

(MM7GUAT2020)

Como aspectos pedagógicos, se infieren los relacionados con el diseño de las carreras de maestría y doctorado, así como su evaluación y rigurosidad. MM7GUAT2020

señaló el compromiso emocional de estudiantes y docentes como factor clave para garantizar la calidad de la educación virtual a nivel de postgrados.

Figura 42. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Guatemala



Consolidación de factores clave- informantes guatemaltecos

A continuación, se muestra el consolidado de la clasificación de factores claves de aseguramiento de la calidad de postgrados virtuales para Centroamérica, según las respuestas de los informantes clave de Guatemala.

Según esta visualización general de las respuestas, algunos informantes sí expresan aspectos relacionados con la experticia en el área disciplinar, especialización y actualización de conocimientos en los docentes. Varios señalaron aspectos institucionales. Se menciona el enfoque del humanismo digital como un factor clave, en esa misma línea, el compromiso emocional de docentes y estudiantes.

Tabla 65. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomuni- cativas	Pedagógi- cas	Disciplina- res	Personales	Tecnoló- gicas	Institucio- nales
FA1GUAT2020	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	Diseño ins- truccional y flexibili- dad
MP2GUAT2020	Acompaña- miento Comunica- ción	Herramien- tas pedagó- gicas Centro al es- tudiante Contenidos Planificación, ejecución y evaluación	Especializa- ción disci- plinaria do- cente	Docente mediador, facilitador y acompa- ñante	Apoyos tecnológi- cos Accesibili- dad	Proyecto educativo Modelo educativo Recursos humanos Flexibili- dad
MGL3GUAT2020	⊗	⊗	Docente experto en el área	Experiencia previa do- cente en educación virtual	Platafor- mas tecno- lógicas	⊗
CDL4GUAT2020	Proyectos prácticos	Evaluaciones adecuadas Resultados con viden- cias	⊗	⊗	⊗	⊗
LG5GUAT2020	⊗	Herramien- tas para la educación virtual Estructura de la asigna- tura	Conoci- mientos ac- tualizados	⊗	⊗	⊗
MLGUAT2020	⊗	Preparación claustro do- cente Malla curri- cular sólida Contenidos Materiales	⊗	Protagonis- tas del aprendizaje	Infraes- trutura virtual só- lida	Prestigio de la Uni- versidad Sistema educativo Filosofía de la uni- versidad apoyos
MM7GUAT2020	Mediación Comunica- ción amiga- ble Humaniza- ción digital	Diseño Evaluación Mantener el rigor	⊗	Compro- miso emo- cional	⊗	⊗

3.1.2.2.3. Costa Rica

A continuación, se presentan los factores claves para garantizar la calidad de las maestrías y doctorados virtuales, según los informantes clave costarricenses. En cada presentación de respuesta, también se ha incluido la clasificación de estas en las seis subcategorías establecidas en el diseño metodológico para esta parte.

CA1CR2020 considera la participación humana y la gestión del conocimiento en la implementación de la tecnología en la educación virtual:

La tecnología no se presenta en la educación virtual en un ente vacío, requiere de la participación humana y esta es muy importante. La educación virtual no prescinde de la parte humana. El conocimiento puede estar disponible en la red. Ahora se requiere la gestión del conocimiento (CA1CR2020).

La clasificación de las respuestas en las subcategorías a continuación:

Figura 43. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica

 Código informante	CA1CR2020	Categoría: CALIDAD
 1	• Educomunicativas	• Humanismo digital • Contexto y conocimientos previos
 2	• Pedagógicas	• Metodologías claras, • Cantidad/calidad de contenidos
 3	• Disciplinares	•
 4	• Personales	• Motivación
 5	• Tecnológicas	•
 6	• Institucionales	• Instrucciones claras • Apoyo

A continuación, el detalle de las respuestas:

- ✓ Reconocimiento de las emociones.
- ✓ Redacción de instrucciones y metodologías claras. Puntuales, concisas y claras.
- ✓ Establecer reglas claras de interacción (Netiqueta).
- ✓ Materiales inductivos de cómo funcionan los modelos pedagógicos en la virtualidad para docentes
- ✓ Cursos autoformativos de manejo de plataformas para docentes y estudiantes.
- ✓ Planeación didáctica.
- ✓ Cuido de los escenarios de aprendizaje para generar metacognición.
- ✓ La comunicación entre los equipos, la formación de estos, el alto compromiso por creer en la calidad y asumir las mejoras para sus programas.
- ✓ La motivación, apoyo de la institución, y del mismo estudiantado.
- ✓ Tecnología, soportes y estructuras adecuadas para ofrecer la educación virtual.
- ✓ Reconocimiento de contextos variados (Experiencia UNED- Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: 70% mujeres; 30% hombres).
- ✓ Tomar en cuenta la experiencia previa del estudiantado de postgrados.
- ✓ Organizar videos de bienvenida (que el estudiantado conozca a la persona que está al otro lado de la pantalla).
- ✓ Diseñar actividades diagnósticas de avance al inicio de las asignaturas.

(CA1CR2020).

Señala, desde esta visión del humanismo digital, el cuidado de la interacción entre los participantes, su trato (netiqueta, emociones, bienvenida...) y el reconocimiento de los contextos particulares desde donde se desarrollan los programas de postgrados. En cuanto a aspectos pedagógicos, algunos que mencionan son los relacionados a la planeación y diseño de materiales (balance entre calidad y cantidad) y el cuidado de los escenarios de aprendizaje. A nivel personal, la motivación es importante, tanto de estudiantes y docentes. Indica una responsabilidad institucional al respecto, así como en garantizar reglas e instrucciones claras y en garantizar el apoyo en el desarrollo adecuado de la modalidad virtual.

En la educación virtual debe existir “balance”, tomando en cuenta la cantidad y la calidad de contenido que se comparte. No se debe cargar solamente de lecturas. Por ejemplo, es adecuado compartir un máximo de 35 páginas de documentos y videos cortos y precisos con una duración de 30 minutos máximo. (CA1CR2020)

GGCR2020 señala como factores clave personales centrados en los conocimientos de los responsables y facilitadores en aspectos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares. A nivel institucional, menciona el requerimiento de contar con diagnósticos que determinen cuál es la demanda en especialización a nivel de maestrías y doctorados que requieran las sociedades centroamericanas.

- ✓ Responsables y facilitadores tengan conocimientos de alto nivel en lo pedagógico, tecnológico y la disciplina.
- ✓ Hacer diagnósticos claros para determinar la oferta según la demanda emergente.

(GGCR2020)

La clasificación de las respuestas detalla los aspectos en las subcategorías, donde no se infirió un factor que se clasificara como educomunicativa.

Figura 44. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica



SF3CR2020 considera como factores clave tener una claridad conceptual/epistemológica de lo que significa la educación virtual y evaluar. A partir de estas reflexiones epistemológicas desarrollar el modelo de educación virtual que se

implementará en la carrera. Plantea, la posibilidad de concebir la educación virtual desde una mirada humana y no solo tecnológica. Al respecto, expresó:

- 1) Inicialmente cuando se va a evaluar debe tener claro qué es evaluar. No solo es pasar un instrumento y obtener datos numéricos. Esto dista muchísimo de lo que es. Evaluar implica: recolectar información, emitir juicios de valor sobre esa información recolectada y generar acciones para su mejoramiento. La evaluación de calidad es porque su intención es mejorar.
- 2) Conceptualizar qué es educación virtual. ¿Qué estoy denominando educación virtual? Existe un compendio de definiciones, por ello, es fundamental tener una definición de base. Esto es sustantivo. ¿Qué vamos a concebir como educación virtual? Desde esta concepción se tendrá que definir una línea base que nos permita recoger información. ¿Cómo educación a distancia o como un enfoque de aproximación metodológica y didáctica para la formación de distintos escenarios? Pedagógicamente hablando (subrayo), la virtualidad puede considerarse como oportunidad humana de articulación de la teoría de la educación con teoría de calidad y su práctica. ¿Cuál es objeto pedagógico que se evalúa en la evaluación de calidad? En algunos modelos de evaluación de calidad de postgrados, la categoría más cercana al planteamiento anterior es el plan de estudio, pero ninguna categoría aborda epistémicamente la evaluación de la carrera... realmente, los estudiantes se forman en sus áreas. Es necesario establecer epistémicamente cuál es el objeto que se evalúa. Esa noción epistémica y pedagógica establecerá si esa oportunidad de virtualización existe. La virtualidad no está en los chunches (objetos, aparatos), sino que en la dimensión mental del ser humano. Nos imaginamos que estamos con las personas que interactuamos a través de las pantallas. “Virtualmente estamos juntas, aquí, en un espacio, que no es un aquí geográfico”. Se puede ver sonreír, los gestos del rostro, las actividades que se realizan, ciertas pautas en las que se está de acuerdo, en las que queda duda. Estamos ante un escenario de representación mental (SF3CR2020).

Para SF3CR2020 esta reflexión epistemológica de los que se concibe como educación virtual es esencial, pues manifestó al respecto:

La educación virtual no es concebida como educación a distancia. Solo poner la noción “a distancia” hace la ruptura. Los procesos educativos son sustancialmente comunicativos y deben ser cercanos. No son informativos, son formativos. Somos hablantes y escuchantes, intercambiamos roles (SF3CR2020).

Figura 45. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica

SFCR32020 señaló que el trabajo de los contenidos es importante, pero no se trata de una selección o de recopilación para compartirlos, sino lo que contempla la búsqueda de un valor adicional, en la que su participación en el proceso sea incluso sea requerido por el estudiante.

Todo lo que se denomine contenido para la formación- no considerados como temas, sino como aquella selección de cultura sistematizada que forma parte del espacio profesional y disciplinar parte de la carrera. Incluye una dimensión sustantiva y otra sintáctica. La dimensión sustantiva aborda conceptualizaciones, metodologías, procedimientos, disposiciones y valores actitudinales, teorías, fundamentaciones epistémicas... incluyendo los enlaces interdisciplinarios. La dimensión sintáctica que aborda cómo le doy validez y credibilidad a aquello que llamo profesión o disciplina. Esta dimensión no debería concebirse solo como un recuento de programas, de tesis, de atestados docentes..., sino la noción de “lo que aquel objeto se espera que sea”, tanto en lo presencial, como en lo virtual. Desde la virtualidad se puede potenciar la mayor capacidad de indagación del estudiantado. Los docentes debemos preguntarnos ¿Por qué existimos? Los docentes deben aportar a los estudiantes un valor que es inédito, que no está en Google, en Youtube... y es cómo busco la información, cómo la interpreto, cómo

la analizo, cuáles son los procesos académicos que aplico aquello que estudio... El acompañamiento docente es importante. Debemos aplicar la Arquitectura pedagógica- la virtualidad implica imaginarse, una representación- “Imaginarse cómo quedará aquello”. La arquitectura no es solo diseño, sino para vivir bien, mejor, estar feliz...hacer que la obra se sienta agradable”. Los docentes no deben sentirse solos. El soporte también es importante. Hay aspectos operativos y de producción que los docentes no deben estar resolviendo. Hay que acompañarlos y darles soportes. Hay que trabajar estos escenarios como un planteamiento de guion, que le permita ver al docente cuál es la secuencia con la que él puede trabajar. (SF3CR2020).

Otros factores claves para garantizar la calidad en los programas de postgrados virtuales se detallan a continuación:

- ✓ Categorías sustantivas para evaluar la calidad:
- ✓ ¿Cómo las carreras planifican y desarrollan la implementación de la virtualidad en la educación?, ¿qué oportunidades y capacidades observan que tienen a nivel académico, administrativo (gestión de procesos) y de recursos?, ¿qué recursos financieros tienen para sostener la educación virtual? Leyes sustantivas que deben garantizarse en cualquier implementación de carácter virtual. Por ejemplo en Costa Rica: La Ley de Documentos y Firmas Digitales y la Ley de Protección de Datos.
- ✓ Gestión curricular
- ✓ Infraestructura tecnológica.
- ✓ Cobertura de la población estudiantil y el apoyo a ellos.
- ✓ Tomar en cuenta la comunicación pedagógica.
- ✓ Cualquier aproximación de evaluación de la calidad de la educación superior, tiene que sostenerse sobre una clara conceptualización de la educación virtual.
- ✓ La concepción y la definición metodológica tienen que estar concebidas para que sean valoradas en su amplio sentido.

(SF3CR2020).

Además, con respecto a las plataformas, SF3CR2020 señaló que deben considerarse aspectos culturales:

Hay que contar con un perfil tanto de equipo como de software. Hay que asegurar que las plataformas de aprendizaje sean lo más cercano a las dimensiones culturales de donde se implementan. El diseño de las plataformas a veces está pensado más desde los ingenieros que desde educadores. Desde la concepción de educación de ingenieros, que puede ser desde un enfoque más tradicional. Es necesario hacer procesos de investigación de incorporación de los módulos de

las plataformas y creen una estructura distinta a la instrucción programada. Educación virtual no es instrucción programada. Las normas de participación y seguridad son fundamentales. La ubicuidad de este tipo de escenarios nos puede abrumar. Debe normarse la participación de los docentes y estudiantes. No pueden generarse espacios de estrés y tensión. Se debe definir cuándo se responderá, en qué momentos se puede ingresar, si la sesión es sincrónica, cuáles son las condiciones en las que vamos a participar, y en las actividades asincrónicas. La seguridad implica la experticia de la gente de informática para evitar virus, SPAM... cualquier universidad debe garantizar esta seguridad (protección de los datos de los estudiantes) (SF3CR2020).

También, sugirió poner atención a la cobertura, al acompañamiento del estudiantado y lograr su interés y participación:

Esta dimensión debe ser transversal y espiralada en la toma de decisiones. En los escenarios virtuales, es fácil perderse. El ámbito de la virtualidad supone dos disposiciones: autonomía y proactividad. Autonomía implica la toma de decisiones, cumplir cuando no se está siendo supervisado y desarrollar las capacidades para el aprendizaje. La noción de proactividad, para hacer las preguntas cuando se debe hacer, indagar cuando se deba hacerlo. Cuando la arquitectura pedagógica invita a problematizar, a investigar, el estudiante debe tener la capacidad proactiva de hacerlo; y como se es autónomo, se hace de manera responsable. Esto requiere inducción y acompañamiento a los estudiantes para ir creando estas disposiciones. También, es importante que los estudiantes procuren un aprendizaje colaborativo. Hay que formarlo. Más allá del cliché de hacemos equipo. El trabajo colaborativo implica “conocer al otro”. Para generar interdependencia positiva, debe formarse. Virtualmente se pueden crear espacios de colaboración. La orientación tecnológica es importante. Es un gran mito creer que los estudiantes saben todo sobre tecnología. Mantener la noción que no se salga ningún estudiante, “que todos estén conmigo” #quenosequedeningunoafuera (acciones de retención). Es una actitud responsable: que no sea por la tecnología, ni por la virtualidad que un estudiante encuentre un obstáculo para no lograr formarse. ¿Qué hace falta, qué es lo que está costando? El docente no debe estar ausente. No se trata de solo poner guías, foros o la wiki... es estar presente... estar preguntando... Hay que tener “las preguntas más sexys y eróticas” (María Eugenia Venegas, experta en educación costarricense), para atraparlos e interesarlos en la clase (SF3CR2020).

Por su parte, XJ4CR2020 plantea como factores clave la actualización de los programas (contenidos) y su adecuación en las plataformas virtuales:

- ✓ Sus programas actualizados en el quehacer gerencial actual
- ✓ Los cursos habilitados por plataformas virtuales, por ejemplo, la UNED utiliza la plataforma Moodle, los profesores que imparten estos cursos, los cuales además de ser expertos en la materia, además de ser capacitados constantemente y también los funcionarios de planta.

(XJ4CR2020).

Se señala que las capacitaciones en las plataformas que se utilicen en los postgrados virtuales no deben ofrecérseles solo a los docentes, sino también a los funcionarios para que comprendan y apoyen su uso. No obstante, no se mencionan otras capacitaciones más integrales de los entornos virtuales. Una capacitación para el desarrollo de competencias digitales, por ejemplo.

Figura 46. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica

 Código informante	XJ4CR2020	Categoría: CALIDAD
 1	• Educomunicativas	-
 2	• Pedagógicas	• Programas actualizados • Cursos adecuados en plataformas virtuales
 3	• Disciplinarias	• Expertos en las áreas
 4	• Personales	-
 5	• Tecnológicas	-
 6	• Institucionales	-

ES5CR2020 sugiere como factor clave para garantizar la calidad en postgrados virtuales, considerar la “calidad de la interacción docente” y retoma las propuestas de

comunidades de indagación, en las que independientemente del lugar en el que se encuentren físicamente los participantes, se logre integrar el trabajo colaborativo a nivel de postgrados. En este sentido, también plantea como factores clave: la comunicación, la selección docente, las plataformas y la pertinencia de ellos programas de postgrados virtuales.

- ✓ Calidad de la interacción docente (“modelo de comunidad de indagación”). La educación a distancia, y por ende la educación virtual, es un diálogo didáctico mediado (teoría de Lorenzo García Aretio, UNED de España). El rol del docente es clave.
- ✓ Selección de docentes, motivados y con vocación. Más allá de la preocupación por el diseño de los materiales y la tecnología es importante la capacitación de docentes motivados, con vocación. “La motivación no se enseña” y la vocación docente debe tenerse. Por ello, el reto es seleccionar como docentes personas convencidas que trabajen con la tecnología. No cualquiera puede ser un tutor virtual (Distancia transaccional – espacio cognitivo en un espacio educativo-Moore, M.).
- ✓ Plataformas accesibles y de bajo costo que pueden implementarse en la educación virtual en Centroamérica.

(ES5CR2020).

Figura 47. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica



Para ES5CR202 la formación y experticia docente en su área disciplinar no es suficiente para garantizar la calidad de los programas de postgrados virtuales. Menciona como factores clave:

- ✓ Se tendrían que considerar varios factores, primero, el grado académico de los maestros no se discute, tienen una alta capacidad, sin embargo, el trasladar la materia a la virtualidad tiene un grado de dificultad, no todos los maestros se han familiarizado con las técnicas docentes en línea.
- ✓ Segundo lugar, la tecnología es muy cambiante, se requiere mantenerse actualizado constantemente.
- ✓ Tercero, lo remoto a veces causa problemas técnicos;
- ✓ Cuarto, el alumno; al igual que el maestro, debe demostrar un grado de organización muy alto.

Algunos consideran que la educación remota implementada actualmente con la pandemia no es educación virtual, pero si se mantiene una calidad de interacción es igual de válida. La calidad de un postgrado está más relacionada con la pertinencia a su contexto. Por ello, no aplica un concepto unitario de calidad, que se aplique en todos los contextos. No se debe juzgar la calidad de un postgrado solo con un “check list”, también debe considerarse cómo se aplica la mediación pedagógica en el contexto específico (ES5CR2020).

Para VB6CR2020 los factores a destacar se centran en el diseño de los programas de postgrados en modalidad virtual desde su origen. Es decir, que desde su creación sean concebidos como virtuales, que no sean programas diseñados desde la presencialidad que luego se implementen en entornos virtuales.

- ✓ Virtualización desde la propia concepción del plan de estudio, malla curricular. Desde su origen, en la descripción de cada curso, debe estar explícito que el postgrado es virtual.
- ✓ Las actividades que se diseñen deben responder a estrategias de mediación y evaluación para entornos virtuales. Responder a esa línea.
- ✓ Personal académico y con experticia.
- ✓ Conocimiento de las herramientas y lo que implica su uso.
- ✓ Considerar la población a quien va dirigida.
- ✓ Competencias ofimáticas e informáticas
- ✓ Consideración de las estrategias de aprendizaje, evaluación y mediación adecuadas para los entornos virtuales.

(VB6CR2020)

Además, considera como factores clave de la garantía de la calidad de los programas de postgrados virtuales la malla curricular, las estrategias de aprendizaje y actividades acorde a la modalidad virtual.

Considera como factor clave la formación, a demás de la experiencia (señalada más a docentes), en las áreas informáticas/ofimáticas. Centradas más en el desarrollo de conocimiento y acceso a las herramientas tecnológicas. No se mencionaron las competencias digitales (con un enfoque más integrador) como parte de los factores clave de garantía de calidad de postgrados virtuales.

A continuación, la clasificación por subcategorías de las respuestas de VB6CR2020.

Figura 48. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica



IS7CR2020 destaca la relevancia de contar con recursos y apoyos adecuados en el desarrollo de los programas virtuales. Además, docentes capacitados en mediación pedagógica y tecnología y aspectos institucionales.

- ✓ Plataforma MLS que sostiene la oferta académica. Debe ser lo suficientemente robusta para garantizar un soporte de calidad. Seleccionada a partir de las necesidades de la academia y no de los ingenieros.
- ✓ Centro de soporte y apoyo 24/7.
- ✓ Propuesta didáctica que desarrolle el pensamiento a nivel de postgrados.
- ✓ Departamento especializado que apoye en el soporte y en el crecimiento de la plataforma.
- ✓ Herramientas de comunicación, publicación y gestión.
- ✓ Docentes capacitados en mediación pedagógica y tecnología.
- ✓ Es importante que tengan competencias tecnológicas, pero más importante que desarrollen competencias de mediación, para saber actuar en la educación en entornos virtuales.
- ✓ Entorno de calidad
- ✓ Políticas y normativas institucionales que apoyen la apuesta del desarrollo de la educación virtual, que lo respalde, potencie y que no vaya contra corriente.
- ✓ Si se cuenta con una política y normativas educativas institucionales que apueste al desarrollo de la educación virtual, es más fácil crear una cultura que posibilite los cambios.
- ✓ Diseño y organización de los cursos en línea
- ✓ Debe configurarse toda la educación, de principio a fin, en un ambiente, en un entorno, que posibilite la comunicación, la gestión y la publicación.

(IS7CR2020)

Figura 49. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica



“La virtualización es la punta de lanza” (IS7CR2020)

AU8CR2020 reconoce la interacción como un factor clave del desarrollo de la educación virtual además propone destacar el trabajo colaborativo y proporcionar a nivel institucional los apoyos requeridos en inducción y normativas que rigen la educación virtual.

- ✓ Soportes adecuados, equipos que respondan eficientemente,
- ✓ Pedagógico: herramientas para llevar a cabo el proceso educativo (desde su diseño, implementación y evaluación); propuestas de diseño didáctico, orientados a posibilitar una adecuada mediación pedagógica.
- ✓ Apoyos de manuales y tutoriales.
- ✓ Docentes formados (“Un buen profesional en un área no necesariamente es un buen docente”).
- ✓ Técnicos: plataformas con ciertas licencias, accesos,
- ✓ Inducción y capacitación para estudiantes y docentes: “No asumir que cuentan con una experiencia virtual previa”. “Para algunas personas, tener una computadora es como tener una máquina de escribir mejorada”.
- ✓ Establecimiento de reglas del juego claras/instrucciones claras-
- ✓ Interacciones docente-estudiantes; estudiantes-estudiantes
- ✓ En las actividades, promover trabajo colaborativo

(AU8CR2020)

No hay propuesta didáctica en solo utilizar el Zoom. Esto no es educación virtual. Tener estudiantes sentados tres horas frente a una pantalla recibiendo clases, no es pedagógico, ni es educación virtual. Las TIC son un medio (AU8CR2020)

JA9 CR2020 reconoce que la educación virtual no es replicar el modelo educativo tradicional bancario. Otro de los factores clave que reconoce son los siguientes:

- ✓ Inversión (técnica, plataforma, conectividad)
- ✓ Capacidad de investigación
- ✓ Recursos
- ✓ Plataformas
- ✓ Entender del concepto de marketing: construir una experiencia de virtualización
- ✓ Didáctica: garantizar la experiencia del usuario
- ✓ Mediación pedagógica: capacitación sobre la educación virtual como un espacio de generación y construcción de conocimiento.
- ✓ Garantizar suficiente motivación
- ✓ Dinamización (grupos de trabajo)
- ✓ Generar capacidad empática

- ✓ Construcción en conjunto de la educación virtual desde lo cercano. Diseñar una experiencia de proximidad.
- ✓ Construcción desde lo cotidiano
- ✓ ¿Cómo construir la experiencia no desde la imposición? ¿Cómo lo quieren? ¿cómo se lo imaginan?
- ✓ Tomarse en serio la construcción mediada pedagógica en los entornos virtuales ¿por qué hago lo que hago?
- ✓ Contar con unidades de apoyo para producir recurso
- ✓ Derechos de autorías de los contenidos

(JA9 CR2020).

Figura 50. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica

 Cálculo Informante AU8CR2020		Categoría: CALIDAD
1	• Educomunicativas	• Interacción • Trabajo colaborativo
2	• Pedagógicas	• Formación docente
3	• Disciplinarios	•
4	• Personales	•
5	• Tecnológicas	• Plataformas, licencias, accesos, soportes, equipos
6	• Institucionales	• Instruccionales • Inducción y capacitación • Reglamentaciones

“No es una reproducción del modelo presencial. Si es así, la experiencia del usuario es pobre y agotadora”. (JA9 CR2020).

Señala la ética y la empatía como un factor clave, así como la mediación pedagógica, que posibiliten la construcción de experiencias significativas en los entornos virtuales.

Finalmente, con los informantes clave costarricenses, JA9CR2020 propone la generación de una capacidad empática con los estudiantes una especie proximidad desde lo cotidiano.

En las categorías tecnológicas, menciona garantizar la conectividad y plataformas adecuadas para postgrados.

Además de aspectos relacionados con la inversión y los recursos e infraestructura, también sugiere la reflexión de por qué se hace lo que se hace en los entornos virtuales.

Figura 51. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Costa Rica

 Costa Informantes	JA92020	Categoría: CALIDAD
1	• Educomunicativas	• Empatía, ética, cercanía • Mediación pedagógica
2	• Pedagógicas	• Construcción de una experiencia de virtualización
3	• Disciplinares	•
4	• Personales	• Motivación
5	• Tecnológicas	• Tecnología y plataformas • Conectividad
6	• Institucionales	• Inversiones en tecnología

Consolidación de factores clave- informantes costarricenses

En la siguiente tabla se consolidan los resultados de esta sistematización. Aunque no se señalen explícitamente aspectos de la EDUCOMU y ALFADIG, sí se consideran algunos de sus factores clave.

Tabla 66. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
CA1CR2020	Humanismo digital; reconocimiento de emociones, interacción (netiqueta); reconocimiento de contexto y de conocimientos previos.	Metodologías claras, material, cursos autoformativos, planeación didáctica, generación de metacognición cantidad/calidad de contenidos, actividades diagnósticas		Motivación		Instrucciones claras apoyos
GG2CR2020		Pedagógicas	Disciplinares	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares	Tecnológicos	Diagnósticos claros para determinar demanda
GG2CR2020		Pedagógicas	Disciplinares	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos, disciplinares	Tecnológicos	Diagnósticos claros para determinar la demanda
SF3CR2020	Interacción Participación Comunicación pedagógica	Planteamientos epistemológicos sobre educación virtual, metodologías, planificación, evaluación Gestión curricular Arquitectura pedagógica		Rol docente-sentido	Plataformas pensadas desde lo pedagógico	Recursos de gestión, capacitación Normas de participación y seguridad
XJ4CR2020		Programas actualizados	Expertos en las áreas			

Tabla 66. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinarias	Personales	Tecnológicas	Institucionales
		Cursos adecuados para plataformas virtuales				
ES5CR2020	Calidad de interacción Comunidades de indagación Diálogo didáctico mediado Pertinencia al contexto	Mediación pedagógica	🌀	Motivación Vocación	Plataforma tecnológica de bajo costo	🌀
VB6CR2020	Consideración de la población a quien va dirigido	Plan y malla curricular concebidos en modalidad virtual desde el origen Estrategias y actividades virtuales	Experiencia	🌀	Competencias informáticas y ofimáticas	🌀
IS7CR2020	Competencias de mediación Comunicación	Diseño y organización desde el origen	🌀	Plataforma robusta LMS Apoyo y soporte 24/7 Entorno de calidad	🌀	Herramientas de gestión, comunicación y publicación Políticas y normativas de apoyo
AU8CR2020	Interacción docente-estudiantes/estudiantes-estudiantes Trabajo colaborativo	Formación docente	🌀	Plataformas, licencias, accesos, soportes y equipos	🌀	Apoyos, manuales e instrucciones Inducción y capacitación Reglamentación
JA9CR2020	Capacidad empática Construcción desde lo cotidiano Mediación pedagógica Ética	Construcción de una experiencia de virtualización	🌀	Motivación	Tecnología, plataformas y conectividad	Inversiones en tecnología

Tabla 66. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinarias	Personales	Tecnológicas	Institucionales
	Educación virtual desde lo cercano					

3.1.2.2.4. Honduras

Figura 52. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



MG1HOND2020 identifica a la interacción como un factor clave de la calidad de los programas de postgrados. Además, mencionó los siguientes factores:

- ✓ Infraestructura tecnológica que soporta el programa.
- ✓ Docentes- personal calificado
- ✓ Pedagógicos
- ✓ Capacidad instalada para crear recursos de calidad
- ✓ Personal calificado: equipo de diseñadores, pedagogos...

- ✓ Programa académico de calidad (syllabus)
- ✓ Interacción

(MG1HOND2020)

“Tutores en lugar de docentes” (MG11HOND2020)

GC2HOND2020 considera como uno de los factores clave el perfil docente y contar con los apoyos requeridos institucionales principalmente en la parte técnica.

Figura 53. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



- ✓ Se tendrían que considerar varios factores, primero, el grado académico de los maestros no se discute, tienen una alta capacidad, sin embargo, el trasladar la materia a la virtualidad tiene un grado de dificultad, no todos los maestros se han familiarizado con las técnicas docentes en línea.
- ✓ Segundo lugar, la tecnología es muy cambiante, se requiere mantenerse actualizado constantemente.
- ✓ Tercero, lo remoto a veces causa problemas técnicos;
- ✓ Cuarto, el alumno; al igual que el maestro, debe demostrar un grado de organización muy alto.

✓ (GC2HOND2020)

VL3 HOND2020 señaló como factor clave contar con modelos pedagógicos adecuados a los entornos virtuales y considerar en la evaluación de los programas virtuales los componentes de evaluación de calidad del modelo ACAP.

- ✓ Modelos pedagógicos adecuados a la virtualidad
- ✓ Componentes de modelo ACAP adecuados a la virtualidad: estudiantes, graduados, procesos formativos, profesores, investigación e innovación, internacionalización, gestión académica y administrativa; y vinculación, incidencia y proyección social.

Figura 54. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras

 Código Informante	VL3HOND2020	Categoría: CALIDAD
 1	• Educomunicativas	- Investigación-innovación - Proyección social-incidencia
 2	• Pedagógicas	- Modelos pedagógicos adecuados - Formación docente
 3	• Disciplinares	Investigación
 4	• Personales	- Estudiantes - Graduados
 5	• Tecnológicas	-
 6	• Institucionales	- Internacionalización - Gestión académica administrativa

GL4 HOND2020 considera entre los factores claves la comunicación. Además, el manejo de una segunda lengua.

- ✓ Plataforma
- ✓ Rigurosidad
- ✓ Comunicación con los participantes

- ✓ Disponibilidad de recursos virtuales de aprendizaje (audios, videos, materiales, repositorios, etc.)
- ✓ Manejo del inglés (Aunque en nuestra región hay aún mucho temor del manejo de un segundo idioma, la literatura más actualizada se encuentra publicada en inglés o francés).

(GL4 HOND2020).

Figura 55. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



JD5HOND2020 identifica como dos de los factores de calidad el acompañamiento que los docentes ofrecen a los estudiantes, así como su tiempo de dedicación.

- ✓ Personales de docentes y estudiantes
- ✓ La oferta del diseño del programa
- ✓ Validación de los contenidos
- ✓ Validación de las actividades
- ✓ Herramientas para el entorno virtual
- ✓ El orden

- ✓ La accesibilidad para la información
- ✓ Claridad de instrucciones

¿Cómo lograr una estructura de evaluación y autoevaluación adecuada en un postgrado virtual? Varios docentes tienen una sensación de disposición al fraude constante por parte de los estudiantes en las modalidades virtuales. (JD5HOND2020)

Figura 56. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



ES6HOND2020 manifestó como factores clave contar con programas pertinentes para estudiantes de postgrado. Además, reconoció la importancia de la comunicación y la retroalimentación en los procesos de educación virtual a nivel de postgrados. Detalló otros factores:

- ✓ Hay que darles valor a los títulos.

- ✓ Hay que garantizar programas de postgrados bien definidos, para evitar que los alumnos se cambien de carreras o abandonen los estudios al poco tiempo de haberse inscrito por no tener claro el plan de estudios.
- ✓ Equipos tecnológicos adecuados
- ✓ Buena conectividad a internet.
- ✓ Programas que se adapten al tiempo de los estudiantes, porque hoy el estudiante tiene que trabajar y estudiar al mismo tiempo
- ✓ Ofrecer las matemáticas requeridas sin exagerar.
- ✓ La formación y experiencia docente en las asignaturas es fundamental.
- ✓ Competencias blandas del ser.
- ✓ Establecer convenios y alianzas con empresas para la realización de prácticas. Hay que tener muy en cuenta la edad del descarte, porque el estudiante sale de la universidad a trabajar, pero se le exige que tenga 23 años, que tenga maestría o doctorado y que tenga 5 años de experiencia, lo cual es imposible.
- ✓ Tiempo de dedicación a estudiar. Lo que se debe buscar es que el estudiante aprenda lo más posible en el menor tiempo posible, ya que lo que menos se tiene es "tiempo".
- ✓ Retroalimentación adecuada.
- ✓ Precalificar al estudiante que ingresa a un postgrado.

(ES6HOND2020)

Figura 57. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



Se requiere vocación docente. Se requiere habilidad para enseñar. “Para cultivar la autoestima de los estudiantes”. A veces los docentes se comportan de manera fría con los estudiantes y esto no contribuye al aprendizaje (ES6HOND2020).

FV7HOND2020 considera entre los factores clave a considerar para garantizar la calidad de los programas de postgrados virtuales, que es importante contar con una normativa y reglamentación que posibiliten un buen desarrollo de la educación virtual.

Figura 58. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Honduras



Reconoce como factores clave:

- ✓ Virtualización de los cursos.
- ✓ Contar con un modelo “In house”: equipo de 54 personas, quienes realizan las tareas de operación académica, edición de textos, diseño gráfico, diseño instruccional, producción de recursos, Project manager... es un equipo dedicado a la producción de cursos de la mano de un docente diseñador y un docente validador. Los cursos están “encapsulados”. Anualmente se revisan y actualizan.
- ✓ La primera vez que se imparten los cursos, como una especie de piloto, los ofrece el docente que los diseña o valida.

- ✓ Docente validador acompaña al docente diseñador.
- ✓ El docente tiene un rol de tutor
- ✓ Selección de docentes (algunos criterios: formación, años de experiencia como académicos y en el campo).
- ✓ Establecimiento de indicadores de desempeño

Además, agregó otros factores clave:

- ✓ PRIMER MOMENTO: Regulación y normativa de la modalidad virtual.
- ✓ En el aseguramiento de la calidad, también deben considerarse la inducción de los estudiantes, el centro de operaciones como unidad de apoyo, la promoción, evaluación.
- ✓ Es un desafío el monitoreo y la evaluación constante.
- ✓ Debe clarificarse qué se entiende por calidad y cómo establecer los indicadores de ésta, para monitorearla.
- ✓ SEGUNDO MOMENTO: Operación académica.

(FV7HOND2020).

“Las instituciones de educación superior no debemos asumir que los estudiantes, por solo usar tecnología, ya son alfabetas digitales” (FVHOND2020).

Se reconoce que el uso de la tecnología no es garantía de una alfabetización digital. Es una inferencia al desarrollo de competencias integrales que superan el uso de las TIC.

Consolidación de factores clave- informantes hondureños

Uno de los informantes claves hondureños expresó de manera explícita la alfabetización digital como un factor clave para garantizar la calidad de la educación virtual a nivel de postgrado. Como puede observarse en la siguiente tabla, sí se infieren algunos aspectos relacionados con la educomunicación en las respuestas ofrecidas por varios de los informantes clave.

Factores 67. clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
MG1HOND2020	Interacción	Pedagógicas Programa académico (Syllabus)	Docentes calificados	Tutores	Infraestructura	Capacidad instalada
GC2HOND2020	☯	Técnicas docentes Actualización docente TIC	Grado académico	Alto grado de organización de docentes y estudiantes	☯	Apoyos técnicos
VL3HOND2020	Investigación Innovación Proyección social	Modelos pedagógicos Formación docente	Investigación	Estudiantes Graduados	☯	Internacionalización Gestión académica Gestión administrativa
GL4HOND2020	Comunicación	Rigurosidad	☯	Manejo de segundo idioma	Plataforma	Disponibilidad de recursos
JD5HOND2020	Tiempo de dedicación Acompañamiento	Actualización y validación de contenidos Evaluación Herramientas	☯	Docente-tutor Estudiante Orden	Accesibilidad	Claridad instruccional Oferta
ES6HOND2020	Comunicación Retroalimentación	Programas bien definidos y actualizados Matemáticas	Formación y experiencia docente	Vocación docente	Equipos adecuados Conectividad	Valor de títulos Precalificar aspirantes
FV7HOND2020	Alfabetización digital	Virtualización de cursos Indicadores de desempeño	☯	Docente validador Docente tutor	☯	Regulación, normativa, inducción, promoción, evaluación, monitoreo, apoyos Selección de docentes

3.1.2.2.5. Nicaragua

RR1NIC2020 reconoció como uno de los factores clave para garantizar la calidad en los posgrados virtuales responder a un modelo pedagógico de educación virtual. Con esto, se buscarán las condiciones necesarias para responder a ese modelo.

- ✓ Modelo TPACK (en inglés: Technology, Pedagogy and Content Knowledge).
- ✓ Conocimiento teórico del área, pedagógico y tecnológico.
- ✓ Formación docente para entornos virtuales
- ✓ Materiales didácticos bien diseñados para la modalidad virtual (guías, agendas de trabajo, material accesible, bien orientado a un aprendizaje a nivel de postgrados).
- ✓ Comprensión de la pedagogía en entornos virtuales
- ✓ Sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management System- LMS).
- ✓ Aprovechamiento de sistemas de informáticos que respondan a los recursos disponibles en los contextos de los países centroamericanos (Open Acces, ...)
- ✓ Interacción (modelo Salmon)- acompañamiento pedagógico adecuado.
- ✓ La Universidad debe tener un modelo pedagógico de la educación virtual claro. ¿Qué se entiende por educación virtual y cómo propone su desarrollo?
- ✓ Desarrollo de una educación que posibilite el análisis crítico de la realidad y que proponga la búsqueda de soluciones.
- ✓ Soportes para la educación virtual (tecnológico y pedagógico) que acompañe a docentes y estudiantes.

(RR1NIC2020)

Figura 59. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



Además de definir el modelo pedagógico de la educación virtual de postgrados y se considera como factor clave la reflexión sobre qué se entiende por postgrado y qué se espere en su desarrollo.

Educación contextualizada, coherente con las diversas realidades de los estudiantes de postgrados (personas que trabajan tiempo completo, con compromisos familiares, con posibilidades más limitadas que otros estudiantes en otros países, dedicados a tiempo completo a su educación a nivel de postgrados).

SR2NIC2020 sostiene que en la educación virtual también se pueden aplicar algunos factores considerados en la evaluación de calidad de modelos aplicados a carreras presenciales.

Figura 60. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



Otros factores para garantizar la calidad de los postgrados en la región centroamericana son los que señala a continuación:

- ✓ Componentes de autoevaluación y evaluación de calidad en programas de postgrados presenciales, que pueden aplicarse también a los programas con modalidad virtual.
- ✓ Diagnóstico de pertinencia de la carrera
- ✓ Plan de estudio adecuado para nivel de postgrados
- ✓ Perfil académico, de ingreso y egreso del estudiantado
- ✓ Docencia
- ✓ Graduados/as (Incidencia en sus países)
- ✓ Investigación
- ✓ Extensión social
- ✓ Aspectos adicionales:
- ✓ Tecnología educativa
- ✓ Soportes tecnológicos (plataformas, software, hardware)

(SR2NIC2020)

MM3NIC2020 indica como uno de los factores la formación de docentes desde su experiencia como estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje.

- ✓ Currículo sólido.
- ✓ Docentes con conocimiento de pedagogía en la modalidad virtual y sobre cómo se aprende.
- ✓ Diseño exhaustivo de los módulos. Todo previamente diseñado, con herramientas y contenidos.
- ✓ Reconocimiento docente que el centro del aprendizaje es el estudiante con acompañamiento del docente.
- ✓ Mediación pedagógica adecuada.
- ✓ Desarrollar en el estudiantado la capacidad de seguir aprendiendo.
- ✓ Docentes con experiencias como estudiantes virtuales

(MM3NIC2020).

“El estudiante participa y aprende en la medida que el docente propicia la participación y el aprendizaje” (MM3NIC2020)
--

Figura 61. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua

 MM3NIC2020 Categoría: CALIDAD		
1	• Educomunicativas	• Mediación pedagógica • participación
2	• Pedagógicas	• Currículo sólido • Diseño de módulos
3	• Disciplinares	-
4	• Personales	• Docentes con conocimiento pedagogía virtual • Experiencia virtual
5	• Tecnológicas	-
6	• Institucionales	-

JV4NIC2020 como uno de los factores clave señala la necesidad de una “Reflexión epistemológica profunda de lo que implica la enseñanza en esta modalidad. “Superar el obstáculo epistemológico del aprendizaje” (JV4 NIC2020). Otros factores que mencionó son los siguientes:

- ✓ Recursos- plataformas disponibles
- ✓ Libertad de cátedra: Es importante que las instituciones normen la práctica docente, sin embargo, debe realizarse con un marco lo suficiente amplio -con intenciones, perspectivas, posiciones institucionales- que posibilite la libertad de cátedra.
- ✓ Modelos de educación virtual: la estandarización “nuevos y viejos paradigmas”. Buscar que todos hagan lo mismo al mismo tiempo. Reducen el rol docente a un instructor. En contraste con lo anterior: “Basta que todo sea igual para todos” (Bourdieu). En la construcción del conocimiento interactúan los contextos, las historias de vida que pueden ser diversas. “Es necesario construir la confianza de las instituciones de educación superior en sus docentes”

Además, se consideran claves las metodologías aplicadas y los apoyos:

- ✓ Metodologías adecuadas para postgrados (Ej. Aula invertida). Aprovechar el poco tiempo disponible en sesiones sincrónicas.
- ✓ Apoyos para la disponibilidad de recursos. Contar con apoyos que busquen, seleccionen y ponga a disposición de los docentes repositorios de recursos virtuales que puedan seleccionarse y utilizarse según sus propósitos de aprendizaje.
- ✓ Replantearse compromisos docentes.

Que el docente tenga esos recursos a la mano, es como “lo que antes hacía un bibliotecario”. Es una ayuda, considerando que el docente no siempre tiene el tiempo disponible para la búsqueda de estos recursos.

Figura 62. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



“El docente debe estar cómodo con lo que hace y la metodología que implementa” (JV4NIC2020).

EM5NIC2020 indicó entre sus respuestas varios aspectos relacionados con la subcategoría institucionales, como las reglamentaciones y regulaciones y el acompañamiento de la coordinación académica del programa.

A continuación, se enlistan los factores propuestos:

- ✓ Acompañamiento de la coordinación académica de los programas. Se requiere un acompañamiento más cercano que en la modalidad presencial.
- ✓ Docentes expertos con buena formación
- ✓ Asesorías técnicas
- ✓ Asesorías pedagógicas
- ✓ Apoyos constantes técnicos y pedagógicos
- ✓ Diseño curricular
- ✓ Herramientas educativas que involucren y motiven a los estudiantes
- ✓ Recursos básicos: equipo, conectividad estable.

(EM5NIC2020)

Evaluación adecuada para la educación virtual. “No es la misma que en la educación presencial”. (EM5NIC2020)

Figura 63. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



CR6NIC2020 identificó la formación docente como uno de los factores claves para garantizar la calidad de los posgrados virtuales, sin embargo, no mencionó las competencias digitales.

- ✓ Plataforma especializada con mediación pedagógica
- ✓ Docentes con bagaje de experiencia
- ✓ Dominio de las TIC
- ✓ Docentes que produzcan contenido
- ✓ Capacitación docente (TIC, pedagogía, didáctica y metodología de la educación virtual adecuada para postgrados).

(CR6NIC2020).

Figura 64. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



Para TV7NIC2020 señaló de manera explícita como factores claves el humanismo digital la mediación y hacer sentir la cercanía en los entornos virtuales de aprendizaje a nivel de posgrado.

- ✓ Formación de los profesores. La educación virtual no responde a una forma tradicional de educación. No se requiere solo contar con el grado académico en la formación docente, sino en otras áreas acordes a la modalidad virtual.
- ✓ Tecnologías de Información adecuadas

- ✓ Buen manejo de herramientas para la educación virtual
 - ✓ Acceso mínimo a la información, no solo en bases de datos abiertas.
- Modelos educativos de los programas.

“A través de la tecnología también podemos humanizar la educación, para ello, se requiere una transformación del modelo, una mediación de materiales, una atención de manera directa, hacer “sentir la cercanía” en la virtualidad”. (TV7NIC2020)

Para TV7NIC2020, se requiere una transformación del modelo de la educación virtual. Esto requerirá el compromiso institucional y de todos los actores del proceso educativo. Además, considera que después de la pandemia del COVID-19 la educación cambiará:

Figura 65. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Nicaragua



Consolidación de factores clave- informantes nicaragüenses

A continuación, se presenta la consolidación de los resultados con los informantes claves de Nicaragua, donde se puede observar que hay inferencia a factores que pueden clasificarse en todas las subcategorías.

Factores 68. clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
SR2NIC2020	Investigación Extensión	Plan de estudio	Investigación	Perfil de estudiante Perfil de docente Graduados	Tecnología educativa Soportes tecnológicos	Perfil de carrera Perfil de ingreso/egreso
MM3NIC2020	Mediación pedagógica Participación	Currículo sólido Desarrollo de módulos	🌀	Docente con conocimientos sobre pedagogía virtual Capacidad de promover el aprendizaje constante Experiencia virtual	🌀	🌀
JV4NIC2020	Reflexión profunda/epistemológica EV Contextos	Metodologías adecuadas	🌀	Compromisos docentes	Recursos Plataformas	Libertad de cátedra Normativa Modelo virtual
EM5NIC2020	🌀	Asesorías pedagógicas Diseño curricular Evaluación Herramientas	Docentes expertos	🌀	Asesorías técnicas Recursos básicos (equipos, conectividad)	Regulaciones, regulaciones Coordinación académica Recursos de apoyo
CR6NIC2020	Dominio TIC Prosumidores	Mediación pedagógica en plataforma	Docentes con experiencia	🌀	Plataforma con mediación	🌀

Factores 68. clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
		Formación pedagógica, didáctica y metodológica			pedagógica	
TV7NIC2020	Humanismo digital Mediación "Sentir la cercanía" en lo virtual	Formación docente		Buen manejo de herramientas	Tecnologías adecuadas Garantías de accesos mínimos	Recursos de apoyo

3.1.2.2.6. Panamá

En esta parte, se detallan las respuestas de los informantes clave panameños de la pregunta ¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica?

Figura 66. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Panamá



OP1PAN2020, además de señalar factores disciplinares relacionados con los conocimientos de los docentes en las áreas y la actualización constante, señala la interacción como un elemento clave.

- ✓ Conocimiento del docente en las áreas.
- ✓ Capacidad del docente para variar los contenidos.
- ✓ Capacidad del docente para interactuar en la clase.
- ✓ Interacción entre estudiantes
- ✓ Constante actualización de los contenidos.
- ✓ Disposición adecuada del entorno del aprendizaje.
- ✓ Contar con las herramientas necesarias para aprender.

Por su parte, TD2PAN2020 también señala entre los factores clave la interacción, sin embargo, señala con los recursos y las herramientas y no entre las personas del programa de postgrados.

- ✓ Contenidos y malla curricular adecuados a la educación virtual.
- ✓ Uso de tecnología de la información y comunicación.
- ✓ Es importante la interacción con recursos y herramientas adecuadas.

Figura 67. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Panamá

 Código informante	TD2PAN2020	Categoría: CALIDAD
 1	• Educomunicativas	• Interacción
 2	• Pedagógicas	• Contenidos • Malla curricular • Herramientas
 3	• Disciplinares	•
 4	• Personales	•
 5	• Tecnológicas	• Uso de TIC • Plataformas virtuales amigables
 6	• Institucionales	•

Plataformas virtuales amigables, que permitan interactuar y “sentirse como en el salón”. No todas las plataformas son amigables. TD2PAN2020

MB3PAN2020 identifica como factores claves de aseguramiento de calidad de postgrados virtuales aquellos relacionados con la responsabilidad en la coordinación del programa, control, seguimiento y la selección de docentes para estas carreras. En la sub-categoría pedagógicas se presentan la efectividad de los programas y lo que denomina “enriquecimiento de contenidos”.

- ✓ Efectividad de la coordinación de los programas, para que sean llevados de forma efectiva.
- ✓ La coordinación debe ser responsable.
- ✓ Contar con un de control de los programas.
- ✓ Programas que posibiliten su enriquecimiento de contenidos de parte de los docentes.
- ✓ Mejora continua de los programas de postgrados.
- ✓ Selección de buenos docentes.

(MB3PAN2020).

Figura 68. Clasificación en subcategorías pregunta 2- Informante clave Panamá



Consolidación de factores clave- informantes panameños

En general, en las respuestas proporcionadas por los informantes panameños se han inferido factores para las seis subcategorías. En las educomunicativas, la interacción se plantea como un factor clave, ya sea entre participantes o con los recursos o herramientas.

Tabla 69. Factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomuni- cativas	Pedagógicas	Disciplina- res	Personales	Tecnoló- gicas	Institucio- nales
OP1PAN2020	Interacción	Entorno de aprendizajes de Herramientas	Conocimientos docentes en las áreas Variación de contenidos Actualización de contenidos	Capacidad de docentes de interactuar	⊗	⊗
TD2PAN2020	Interacción	Contenidos Malla curricular Herramientas	⊗	⊗	Uso de TIC Plataformas amigables	⊗
MB3PAN2020	⊗	Programas efectivos Aportes docentes	⊗	⊗	⊗	Buena coordinación Control de programas Mejora continua Selección de buenos docentes

Entre los factores pedagógicos, que son los que todos los informantes panameños señalaron, se mencionan la calidad de los contenidos, la malla curricular y las herramientas adecuadas, con los aportes de los docentes. Se menciona como factor institucional, la selección docente, la coordinación de las carreras de maestrías y doctorados y la disposición a la mejora continua de estos.

Análisis de los resultados generales de la pregunta 2: factores clave

Entre los resultados observables con la clasificación de las subcategorías se destacan los siguientes resultados:

- ✓ Poco se hace menciona de manera explícita los conceptos de educomunicación (EDUCOMU) o alfabetización digital (ALFADIG). No obstante lo anterior, sí se infiere de manera implícita el reconocimiento de las consideraciones como factores clave de la mediación, la interacción, el diálogo, la participación y las formas de aprendizaje que superen la mirada tradicional de la educación. Se plantea el sentido social al que deben responder los programas de postgrados centroamericanos, su fundamentación coherente a esta misión, transformadora de las sociedades, en las que se requieren profesionales críticos, propositivos y que contribuyan a la resolución de problemas. Los postgrados virtuales centroamericanos deben responder a sus contextos específicos, donde la investigación y la proyección social tienen sentido.
- ✓ La necesidad de un abordaje epistemológico para fundamentar y comprender la educación virtual a nivel de postgrados.
- ✓ El centro del aprendizaje del estudiante de postgrados virtual debe ser el estudiante y reconocérsele sus conocimientos y experiencias previas.
- ✓ El rol del docente como guía, como acompañante, tutor y facilitador del proceso.
- ✓ Cuidado del entorno del aprendizaje y sus interacciones (Netiqueta).
- ✓ La formación de docentes y estudiantes centrada en la mediación pedagógica/tecnológica.
- ✓ Búsqueda de estrategias de aprendizaje acordes a las competencias que se pretenden desarrollar a nivel de postgrados virtuales: trabajo por proyectos, colaborativos, comunidades de indagación, construcciones de conocimientos desde lo cotidiano,
- ✓ En la educación virtual en nivel de postgrados también debe considerarse la parte humana, las emociones y la empatía.
- ✓ La ética en la educación virtual a nivel de postgrados.

- ✓ Solo un informante clave señaló de manera explícita la alfabetización digital, pero sí se consideran en varias respuestas el desarrollo de competencias para comprender y producir contenidos para los entornos virtuales.
- ✓ Entre los factores tecnológicos se destacan los relacionados con la garantía de la conectividad, contar con los equipos, plataformas, soportes y apoyos adecuados. En suma, una infraestructura tecnológica sólida y robusta.

En general, los informantes clave costarricenses manifestaron un mayor conocimiento del desarrollo la educación virtual, probablemente haya un nivel de avance mayor con respecto a otros países de la región centroamericana. No se puede obviar que Costa Rica es el país centroamericano con más alta inversión en educación de la región y más alto índice de desarrollo humano. La experiencia de la UNED de Costa Rica en educación a distancia también puede concebirse como una ventaja. Además, los avances en la incorporación de criterios o indicadores de calidad o contar con un modelo de evaluación a distancia específico, también puede contribuir a la percepción de un mayor conocimiento de los requerimientos clave para garantizar su calidad. Se destacan las sugerencias relacionadas con las reflexiones epistemológicas sobre la educación virtual como un factor clave de la calidad.

En la siguiente tabla se presenta de manera integrada las respuestas de los 40 informantes clave entrevistados para esta investigación

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
El Salvador						
JG1ES2020	⊗	Aprendizaje individual Evaluación	⊗	Perfil del estudiante	Calidad de conectividad Calidad de tecnología	Selección Promoción
PA2ES2020	Prosumidores Experiencia docente como estudiante	Mediación pedagógica Formación docente:	⊗	⊗	Tecnología con	Modelo educativo

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
	Práctica relexiva crítica	reflexiva, crítica, uso, diseño de materiales.			media-ción pe-dagógica	
RA3ES2020	Sentido social, transformador Capacidad crítica Superación de educación bancaria Espacios de diálogo/reflexión	Estudiante en el centro Docente mediador Prácticas significativas Evaluación de procesos	⊗	Estudiantes como agentes innovadores, creadores Docentes mediadores, no gurús	⊗	Promoción de espacios de diálogo, reflexión
AZ4ES2020	Responder a los contextos a las realidades Comunicación	Metodología de trabajo en línea, regulación Contenidos	⊗	Autonomía Autorregulación	Accesos adecuados	⊗
PM5ES2020	⊗	Plan de estudio Curriculum Estrategias metodológicas	⊗	Calidad del estudiantado Docentes	⊗	Oferta de los programas
MT6ES2020	Fundamentación y comprensión de la modalidad Centro de aprendizaje: estudiante	Metaaprendizaje Gestión curricular Evaluación	⊗	Autonomía	Soportes tecnológicos	Administración y finanzas adecuadas Cantidad de estudiantes adecuados para un postgrado
CM7ES2020	Formación en mediación tecnológica Interacción	⊗	⊗	⊗	Formación en mediación tecnológica	Flexibilidad Gestión administrativa adecuada Recursos
JV8ES2020	Proyección social Investigación	Diseño de plan Formación Evaluación Capacitación	Investigación	Tutores Facilitadores	Equipo de apoyo tecnológico	Inducción al estudiantado Presupuesto Procesos

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
		Equipo de apoyo pedagógico				
Guatemala						
FA1GUAT2020	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	Diseño instruccional y flexibilidad
MP2GUAT2020	Acompañamiento Comunicación	Herramientas pedagógicas Centro al estudiante Contenidos Planificación, ejecución y evaluación	Especialización disciplinaria docente	Docente mediador, facilitador y acompañante	Apoyos tecnológicos Accesibilidad	Proyecto educativo Modelo educativo Recursos humanos Flexibilidad
MGL3GUAT2020	⊗	⊗	Docente experto en el área	Experiencia previa docente en educación virtual	Plataformas tecnológicas	⊗
CDL4GUAT2020	Proyectos prácticos	Evaluaciones adecuadas Resultados con evidencias	⊗	⊗	⊗	⊗
LG5GUAT2020	⊗	Herramientas para la educación virtual Estructura de la asignatura	Conocimientos actualizados	⊗	⊗	⊗
MLGUAT2020	⊗	Preparación claustro docente Malla curricular sólida Contenidos Materiales	⊗	Protagonistas del aprendizaje	Infraestructura virtual sólida	Prestigio de la Universidad Sistema educativo Filosofía de la universidad apoyos
MM7GUAT2020	Mediación Comunicación amigable Humanización digital	Diseño Evaluación Mantener el rigor	⊗	Compromiso emocional	⊗	⊗

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
Costa Rica						
CA1CR2020	Humanismo digital; reconocimiento de emociones, interacción (netiqueta); reconocimiento de contexto y de conocimientos previos.	Metodologías claras, material, cursos autoformativos, planeación didáctica, generación de metacognición cantidad/calidad de contenidos, actividades diagnósticas	⊗	Motivación	⊗	Instrucciones claras apoyos
GG2CR2020	⊗	Pedagógicas	Disciplinares	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares	Tecnológicos	Diagnósticos claros para determinar demanda
GG2CR2020	⊗	Pedagógicas	Disciplinares	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos, disciplinares	Tecnológicos	Diagnósticos claros para determinar la demanda
SF3CR2020	Interacción Participación Comunicación pedagógica	Planteamientos epistemológicos sobre educación virtual, metodologías, planificación, evaluación Gestión curricular Arquitectura pedagógica	⊗	Rol docente-sentido	Plataformas pensadas desde lo pedagógico	Recursos de gestión, capacitación Normas de participación y seguridad
XJ4CR2020	⊗	Programas actualizados	Expertos en las áreas	⊗	⊗	⊗

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
		Cursos adecuados para plataformas virtuales				
ES5CR2020	Calidad de interacción Comunidades de indagación Diálogo didáctico mediado Pertinencia al contexto	Mediación pedagógica	⊗	Motivación Vocación	Plataforma tecnológica de bajo costo	⊗
VB6CR2020	Consideración de la población a quien va dirigido	Plan y malla curricular concebidos en modalidad virtual desde el origen Estrategias y actividades virtuales	Experiencia	⊗	Competencias informáticas y ofimáticas	⊗
IS7CR2020	Competencias de mediación Comunicación	Diseño y organización desde el origen	⊗	Plataforma robusta LMS Apoyo y soporte 24/7 Entorno de calidad	⊗	Herramientas de gestión, comunicación y publicación Políticas y normativas de apoyo
AU8CR2020	Interacción docente-estudiantes/estudiantes-estudiantes Trabajo colaborativo	Formación docente	⊗	Plataformas, licencias, accesos, soportes y equipos	⊗	Apoyos, manuales e instrucciones Inducción y capacitación Reglamentación
JA9CR2020	Capacidad empática Construcción desde lo cotidiano Mediación pedagógica Ética	Construcción de una experiencia de virtualización	⊗	Motivación	Tecnología, plataformas y conectividad	Inversiones en tecnología

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
	Educación virtual desde lo cercano					
Honduras						
MG1HOND2020	Interacción	Pedagógicas Programa académico (Syllabus)	Docentes calificados	Tutores	Infraestructura	Capacidad instalada
GC2HOND2020	⊗	Técnicas docentes Actualización docente TIC	Grado académico	Alto grado de organización de docentes y estudiantes	⊗	Apoyos técnicos
VL3HOND2020	Investigación Innovación Proyección social	Modelos pedagógicos Formación docente	Investigación	Estudiantes Graduados	⊗	Internacionalización Gestión académica Gestión administrativa
GL4HOND2020	Comunicación	Rigurosidad	⊗	Manejo de segundo idioma	Plataforma	Disponibilidad de recursos
JD5HOND2020	Tiempo de dedicación Acompañamiento	Actualización y validación de contenidos Evaluación Herramientas	⊗	Docente-tutor Estudiante Orden	Accesibilidad	Claridad instruccional Oferta
ES6HOND2020	Comunicación Retroalimentación	Programas bien definidos y actualizados Matemáticas	Formación y experiencia docente	Vocación docente	Equipos adecuados Conectividad	Valor de títulos Precalificar aspirantes
FV7HOND2020	Alfabetización digital	Virtualización de cursos Indicadores de desempeño	⊗	Docente validador Docente tutor	⊗	Regulación, normativa, inducción, promoción, evaluación, monitoreo, apoyos Selección de docentes
Nicaragua						
RR1NIC2020	Comprensión pedagógica Análisis crítico	Pedagogía Formación docente	Conocimientos del área	⊗	Tecnología	Modelo pedagógico

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.

INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
	Educación contextualizada Búsqueda de soluciones	Materiales didácticos	Investigación		Infraestructura robusta Sistemas	Recursos de apoyo
SR2NIC2020	Investigación Extensión	Plan de estudio	Investigación	Perfil de estudiante Perfil de docente Graduados	Tecnología educativa Soportes tecnológicos	Perfil de carrera Perfil de ingreso/egreso
MM3NIC2020	Mediación pedagógica Participación	Currículo sólido Desarrollo de módulos	⊗	Docente con conocimientos sobre pedagogía virtual Capacidad de promover el aprendizaje constante Experiencia virtual	⊗	⊗
JV4NIC2020	Reflexión profunda/epistemológica EV Contextos	Metodologías adecuadas	⊗	Compromisos docentes	Recursos Plataformas	Libertad de cátedra Normativa Modelo virtual
EM5NIC2020	⊗	Asesorías pedagógicas Diseño curricular Evaluación Herramientas	Docentes expertos	⊗	Asesorías técnicas Recursos básicos (equipos, conectividad)	Regulaciones, reglamentaciones Coordinación académica Recursos de apoyo
CR6NIC2020	Dominio TIC Prosumidores	Mediación pedagógica en plataforma Formación pedagógica, didáctica y metodológica	Docentes con experiencia	⊗	Plataforma con mediación pedagógica	⊗
TV7NIC2020	Humanismo digital Mediación	Formación docente	⊗	Buen manejo de	Tecnologías adecuadas	Recursos de apoyo

Tabla 70. Consolidación de factores clave de la calidad de postgrados virtuales señalados por informantes clave de C.A.						
INFORMANTE CLAVE/	SUBCATEGORÍAS					
	Educomunicativas	Pedagógicas	Disciplinares	Personales	Tecnológicas	Institucionales
	“Sentir la cercanía” en lo virtual			herramientas	Garantías de accesos mínimos	
Panamá						
OP1PAN2020	Interacción	Entorno de aprendizajes de Herramientas	Conocimientos docentes en las áreas Variación de contenidos Actualización de contenidos	Capacidad de docentes de interactuar	⊗	⊗
TD2PAN2020	Interacción	Contenidos Malla curricular Herramientas	⊗	⊗	Uso de TIC Plataformas amigables	⊗
MB3PAN2020	⊗	Programas efectivos Aportes docentes	⊗	⊗	⊗	Buena coordinación Control de programas Mejora continua Selección de buenos docentes

3.1.2.3. Por países pregunta 3: Competencias estudiantes

Pregunta 3: ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales? Se pretende identificar con esta interrogante si se hacen referencia de manera explícita o implícita al desarrollo de competencias relacionadas con la EDUCOMU o ALFADIG por parte del estudiantado.

3.1.2.3.1. El Salvador

Para la presentación de los resultados de las competencias que manifestaron los informantes clave que consideran deben desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales, primero se presentará una consolidación con todas las respuestas. Posteriormente, se muestra cómo se han clasificado estas respuestas en competencias educomunicativas, digitales y otras para establecer algunos resultados generales de las respuestas de los informantes clave salvadoreños.

Informantes clave	Tabla 71. Competencias estudiantiles / El Salvador
JG1ES2020	✓ Autoaprendizaje ✓ Manejo de herramientas de comunicación en línea (oral, chat, etc.) ✓ Trabajo colaborativo, en grupo ✓ Romper el paradigma del estudiante pasivo en el proceso de aprendizaje. ✓ Aprender y graduarse deberían ir de la mano.
PA2ES2020	✓ Las que sean acordes a la identidad de la IES ✓ Capacidad de análisis crítico ✓ Competencias investigativas ✓ Comunicacionales ✓ Manejo de herramientas virtuales
RA3 ES2020	✓ Conciencia social. Superación de un interés económico individual prioritario para obtener un título de postgrado. ✓ Formación crítica, con fundamentos científicos/académicos. ✓ Capacidad de innovación e investigación. ✓ Autónomo. ✓ Autodidacta. ✓ Disciplinado (leer, investigar, crear ✓ Comunicativo ✓ Participación procesos de investigación colaborativos. ✓ Capacidad de diálogo con otras disciplinas. ✓ Capacidad de “mover el carro de la historia” (Sobrino, J.)
AZ4ES2020	✓ Autorregulación. Conciencia sobre qué aprende y cómo aprende. Qué debe desarrollar para seguir aprendiendo. “El aprendizaje es un proceso sumamente personal”. ✓ Desarrollo de habilidades cognitivas superiores (pensamiento crítico, reflexivo y creativo). ✓ Búsqueda de información ✓ Investigativas. ✓ Comunicativas: expresión oral y escrita. ✓ Lectura ✓ Habilidades de organización. Tener claros los objetivos y focalizarse.

Informantes clave	Tabla 71. Competencias estudiantiles / El Salvador
	✓ Actitudinales/ propositivos ✓ Creatividad ✓ Búsqueda de alternativas ✓ Valores. Ética/puntualidad/Responsabilidad ✓ Mantenerse motivados.
PM5 ES2020	✓ No son muy distintas a las requeridas en los postgrados en modalidad presencial. Desarrollo de “habilidades facilitadoras”, que lastimosamente en postgrados no siempre se traen de los grados académicos. ✓ Autonomía. conciencia ✓ Capacidad de análisis ✓ Redacción académica ✓ Expresión oral ✓ Manejo de recursos tecnológicos ✓ Organización ✓ Hábitos de estudio
MT6 ES2020	✓ Autonomía. Alta capacidad para explorar recursos para aprender mejor. ✓ Gestión de búsqueda y análisis de información en medios electrónicos. Criterios para la búsqueda de fuentes confiables. ✓ Uso de recursos académicos electrónicos como gestores bibliográficos, bases de datos, herramientas para los análisis cualitativos y cuantitativos... ✓ Comprensión y velocidad en lectura (debería desarrollarse a nivel de educación básica, sin embargo, en nuestros contextos, lastimosamente, no se logran estas competencias previas). ✓ Síntesis y organización de información, con base en categorías y desarrollo de esquemas. ✓ Aprendizaje basado en problemas y proyectos. ✓ Desarrollo de trabajo colaborativo. ✓ Manejo de paquetes informáticos.
CM7 ES2020	✓ Conocimiento de lo que implica la educación virtual. Deben tener claridad que no es solo usar la computadora en el esquema presencial. ✓ Flexibilidad y capacidad de adaptación a esta modalidad de aprendizaje. ✓ Autodidacta. ✓ Habilidades investigativas: búsqueda, selección, análisis, procesamiento y producción de información y conocimiento. ✓ Trabajo en equipo “trabajar en línea con otros”. ✓ Dispuesto a trabajar en una comunidad de aprendizaje.
JV8 ES2020	✓ Conocimientos y habilidades en recursos tecnológicos: posibilite un uso adecuado de la plataforma ✓ “Cuando las plataformas no son intuitivas, se requieren competencias para su uso”

Al clasificar estas respuestas que ofrecieron los informantes clave salvadoreños, podría mencionarse como resultado que en las categorías de competencias

educomunicativas, digitales y otras, podría inferirse, que, aunque no se mencionen en las respuestas los procesos EDUCOMU o ALFADIG, sí se perciben algunos de los aspectos que podrían considerarse que podrían desarrollarse con competencias ALFADIG o EDUCOMU, en lo que se refiere al trabajo colaborativo, la autonomía, conciencia social, formación crítica, entre otras. Con respecto a las competencias digitales, se percibe que se concentran más en el uso y manejo de las herramientas, más que en su comprensión y producción.

Tabla 72. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave El Salvador

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
JG1ES2020	Autoaprendizaje Trabajo colaborativo, en grupo Romper el paradigma del estudiante pasivo en el proceso de aprendizaje.	Manejo de herramientas de comunicación en línea (oral, chat, etc.)	Aprender y graduarse deberían ir de la mano.
PA2ES2020	Capacidad de análisis crítico Competencias investigativas Comunicacionales	Capacidad de análisis crítico Manejo de herramientas virtuales Comunicacionales	Las que sean acordes a la identidad de la IES
RA3ES2020	Conciencia social Formación crítica, con fundamentos científicos/académicos Capacidad de innovación e investigación Autónomo Autodidacta Comunicativo Participación procesos de investigación colaborativos Capacidad de diálogo con otras disciplinas. Capacidad de “mover el carro de la historia” (Sobrino, J.) Análisis crítico	Comunicativo	Superación de un interés económico individual prioritario para obtener un título de postgrado. Disciplinado (leer, investigar, crear)
AZ4ES2020	Autorregulación. Conciencia sobre qué aprende y cómo aprende. Qué debe desarrollar para seguir aprendiendo. “El aprendizaje es un proceso sumamente personal”.	⊗	Habilidades de organización. Tener claros los objetivos y focalizarse. Actitudinales/ propositivos Mantenerse motivados.

Tabla 72. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave El Salvador

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
	Desarrollo de habilidades cognitivas superiores (pensamiento crítico, reflexivo y creativo). Búsqueda de información Investigativas. Comunicativas: expresión oral y escrita. Creatividad Búsqueda de alternativas Valores. Ética/puntualidad/Responsabilidad		Lectura
PM5ES2020	Desarrollo de “habilidades facilitadoras”, que lastimosamente en postgrados no siempre se traen de los grados académicos. Autonomía. Conciencia Capacidad de análisis	Manejo de recursos tecnológicos	No son muy distintas a las requeridas en los postgrados en modalidad presencial. Redacción académica Expresión oral Organización Hábitos de estudio
MT6ES2020	Autonomía. Alta capacidad para explorar recursos para aprender mejor. Aprendizaje basado en problemas y proyectos. Desarrollo de trabajo colaborativo. Manejo de paquetes informáticos.	Gestión de búsqueda y análisis de información en medios electrónicos. Criterios para la búsqueda de fuentes confiables. Uso de recursos académicos electrónicos como gestores bibliográficos, bases de datos, herramientas para los análisis cualitativos y cuantitativos...	Comprensión y velocidad en lectura (debería desarrollarse a nivel de educación básica, sin embargo, en nuestros contextos, lastimosamente, no se logran estas competencias previas). Síntesis y organización de información, con base en categorías y desarrollo de esquemas.
CM7ES2020	Autodidacta. Habilidades investigativas Trabajo en equipo “trabajar en línea con otros”. Dispuesto a trabajar en una comunidad de aprendizaje.	Conocimiento de lo que implica la educación virtual. Deben tener claridad que no es solo usar la computadora en el esquema presencial. Flexibilidad y capacidad de adaptación a esta modalidad de aprendizaje. Habilidades investigativas: búsqueda,	⊗

Tabla 72. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave El Salvador

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
		selección, análisis, procesamiento y producción de información y conocimiento.	
JV8ES2020	⊗	Conocimientos y habilidades en recursos tecnológicos: posibilite un uso adecuado de la plataforma “Cuando las plataformas no son intuitivas, se requieren competencias para su uso”	⊗

3.1.2.3.2. Guatemala

La presentación de resultados guatemaltecos es similar a la de los salvadoreños. Sin embargo, se mencionan competencias del S. XXI y competencias para la vida como la motivación y la resiliencia. “Se requieren más actitudes que una serie de conocimientos, las plataformas son más amigables hoy en día” (MGL3GUAT2020).

Informantes clave	Tabla 73. Competencias estudiantiles / Guatemala
FA1GUAT2020	✓ Las que se señalaron antes para el cuerpo docente. ✓ Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración. ✓ Competencias para la vida ✓ Resiliencia, capacidad de recuperarse ante la adversidad. ✓ Enfocarse. Mantener la atención ✓ Las actividades de las clases deben tener como propósito el desarrollo de estas competencias
MP2 GUAT2020	✓ Autorregulación- disciplina para atender responsablemente sus actividades sincrónicas y asincrónicas. ✓ Automotivación- motivación intrínseca. ✓ Aprender a aprender. ✓ Desarrollo de competencias tecnológicas
MGL3 GUAT2020	✓ Ir poco a poco adaptándose a este tipo de modelo, para irse apropiando de las TIC.

	✓ Es mejor que los estudiantes de postgrados cuenten con experiencia profesional; así, ya saben qué es trabajar y qué es tomar decisiones. ✓ El concepto de responsabilidad. ✓ Se requieren más actitudes que una serie de conocimientos, las plataformas son más amigables hoy en día.
CDL4 GUAT2020	✓ Autodidacta ✓ Capacidad de análisis ✓ Competencias investigativas, de indagación ✓ En la virtualidad, cambia el rol del docente. Es poco lo que pueda dar como en una clase magistral presencial.
LG5 GUAT2020	✓ Responsabilidad individual y grupal ✓ Organización y manejo del tiempo ✓ Autoestudio ✓ Trabajo en equipo ✓ Trabajo individual ✓ Capacidad de interacción con los demás ✓ Capacidad de compartir experiencias ✓ Comunicativas ✓ Cuidado y respeto de la cultura ✓ Disposición de participar en la plataforma (encender la cámara, dialogar, dar su opinión...) "Algunos estudiantes no quieren conectarse en video, ni hablar". ✓ Neurolingüísticas ✓ Etiqueta electrónica
ML6 GUAT2020	✓ Operacionales ✓ Disciplinarios ✓ Constancia
MM7 GUAT2020	✓ Básicas: lectura comprensiva y escritura ✓ Análisis crítico. Bases de pensamiento crítico. ✓ Autonomía ✓ Metacognición ✓ Autogestión ✓ Organización de su espacio, tiempo y entorno virtual ✓ Autonomía

Esta es la clasificación de las respuestas de competencias que consideran los informantes clave que deberían desarrollar los estudiantes de postgrados virtuales. Al igual que El Salvador, también se identifican competencias en las casillas educomunicativas y digitales.

Tabla 74. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Guatemala

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
FA1GUAT2020	Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración.	Pensamiento crítico	Competencias para la vida Resiliencia, capacidad de recuperarse ante la adversidad. Enfocarse. Mantener la atención
MP2GUAT2020	⊗	Desarrollo de competencias tecnológicas	Autorregulación- disciplina para atender responsablemente sus actividades sincrónicas y asincrónicas. Automotivación- motivación intrínseca. Aprender a aprender.
MGL3GUAT2020	⊗	Ir poco a poco adaptándose a este tipo de modelo, para irse apropiando de las TIC.	Experiencia profesional Responsabilidad
CDL4GUAT2020	Capacidad de análisis Competencias investigativas, de indagación.	⊗	Autodidacta
LG5GUAT2020	Responsabilidad individual y grupal Organización y manejo del tiempo Autoestudio Trabajo en equipo Trabajo individual Capacidad de interacción con los demás Capacidad de compartir experiencias Comunicativas Cuidado y respeto de la cultura Disposición de participar en la plataforma (encender la cámara, dialogar, dar su opinión...).	Interacción Neurolingüísticas	⊗
MLGUAT2020	⊗	Operacionales	Disciplinares Constancia
MM7GUAT2020	Análisis crítico. Bases de pensamiento crítico.	Análisis crítico	Básicas: lectura comprensiva y escritura. Autonomía Metacognición Autogestión

Tabla 74. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Guatemala			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
			Organización de su espacio, tiempo y entorno virtual

3.1.2.3.3. Costa Rica

A parte de las competencias disciplinares, los informantes costarricenses mencionaron diversas competencias personales que consideran que deben desarrollarse entre el estudiantado de los postgrados virtuales centroamericanos. “Así como hay docentes que no son para el trabajo virtual, también hay estudiantes que no son para la educación virtual” (AU8CR2020):

Informantes clave	Tabla 75. Competencias estudiantiles/ Costa Rica
CA1CR2020	✓ Los que debe tener antes de ingresar: ✓ Motivación, pensamiento creativo, flexibilidad, autogestión de la información, disposición para aprender y adecuarse a situaciones inesperadas, capacidad de organización y disciplina. ✓ Las que adquiere una vez finalizado el posgrado ✓ Capacidad de comunicación efectiva, capacidad de síntesis, creatividad, pensamiento estratégico, pensamiento indagador, habilidades de trabajo colaborativo, cooperativo e investigativo. ✓ El estudiantado debe desarrollar competencias de comunicabilidad efectiva, tolerancia y respeto a la diversidad, autorregulación, debe ser autodidacta. ✓ Autogestión-disciplina-prden-constancia-organización-capacidad de investigación-creatividad- dominio de varios idiomas (modelo de educación a distancia)
GG2 CR2020	✓ Deben reforzar las habilidades blandas, hay que hacer un esfuerzo, porque este campo es una debilidad que presentan en la formación estos programas.
SF3 CR2020	✓ Autorregulación ✓ Autonomía

	✓ Competencias para indagar e investigar- La posibilidad de aplicar criterios críticos ✓ Proactividad ✓ Trabajo colaborativo ✓ Competencias básicas (escribir-leer)
XJ4 CR2020	La Maestría de Servicios de Salud Sostenible de la UNED forma Master en Administradores de Servicios de Salud Sostenible para que los mismos conviertan la atención en los servicios de salud como un elemento central en la atención personalizada e integrada al usuario que asiste a estos servicios además de promover los sistemas de salud sostenibles que respondan a las necesidades de la población adscrita ya sea a nivel nacional, regional o rural por lo tanto promueve énfasis dependiendo de las tendencias y necesidades, mundiales regionales y nacionales en los aspectos sociales, económicos, políticos, laborales, profesionales, entre otros de acuerdo a las necesidades de cada nivel de salud nacional.
ES5 CR2020	✓ Autonomía (motivación y capacidad de aprender por sí mismo). ✓ Autenticidad/honestidad. Se debe generar la confianza, madurez necesaria. Esto se logra con una interacción de calidad. ✓ Motivación para crear redes de aprendizaje, establecer redes con otros colegas. Ir más allá de la clase.
VB6 CR2020	✓ Asumir su rol activo, en el centro del proceso. No es solo un receptor de conocimientos, es un participante activo. ✓ Capaz de asumir su proceso de aprendizaje ✓ Habilidades blandas: capacidad para trabajar con otras personas y respetar sus opiniones. ✓ Colaborativo ✓ Dispuesto a la construcción social del conocimiento.
IS7 CR2020	✓ Tecnológicas. Ir poco a poco “subiendo el nivel”. El conocimiento irá generando confianza en el entorno. ✓ Pedagógicas: aprender a pensar en un nivel alto, desarrollo de capacidades investigativas y argumentativas. Saber buscar información, uso de revistas indexadas, aprovechamiento de las bases de datos académicas, aprender a escoger descriptores, desarrollar una argumentación basada en evidencias y desarrollar un pensamiento analítico.
AU8CR2020	✓ Manejo de herramientas básicas, paquetes ofimáticos. ✓ Planificación, organización y manejo de procesos psicológicos requeridos en los entornos virtuales. ✓ Habilidades comunicativas ✓ “Así como hay docentes que no son para el trabajo virtual, también hay estudiantes que no son para la educación virtual”. Reconocer esto no significa ser excluyente. Significa ser honestos. Antes de trabajar o estudiar en entornos virtuales, debe evaluarse qué implicaciones, competencias y recursos se requieren y si se cuenta con ellos.
JA9 CR2020	✓ Apropiación tecnológica (no partir del hecho que ya tienen conocimientos previos) ✓ Autoaprendizaje ✓ Autogestión

	✓ Manejo adecuado del tiempo ✓ Organización “las motivaciones de cada persona son distintas”
--	--

Al analizar la consolidación de las respuestas, se observa que nadie mencionó explícitamente las competencias digitales. Aunque se mencionan algunas más relacionadas a la alfabetización informacional, con la búsqueda y selección de la información. Más no se infiere el desarrollo de las dimensiones de las competencias digitales.

Tabla 76. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Costa Rica

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
CA1CR2020	Pensamiento creativo Capacidad comunicativa Pensamiento estratégico, Pensamiento indagador, Habilidades de trabajo colaborativo, cooperativo e investigativo. Creatividad, El estudiantado debe desarrollar competencias de comunicabilidad efectiva, tolerancia y respeto a la diversidad, autorregulación, debe ser autodidacta.	Pensamiento crítico Capacidad comunicativa	Motivación Flexibilidad Autogestión de la información, Disposición para aprender y adecuarse a situaciones inesperadas Capacidad de organización Disciplina. Autogestión-disciplina-orden-constancia-organización-capacidad de investigación-creatividad- dominio de varios idiomas (modelo de educación a distancia)
GG2CR2020	⊗	⊗	Refuerzo de las habilidades blandas,
SF3CR2020	Competencias para indagar e investigar- La posibilidad de aplicar criterios críticos Proactividad Trabajo colaborativo	⊗	Autorregulación Autonomía Competencias básicas (escribir-leer)
XJ4CR2020	Respondan a las necesidades de la población adscrita ya sea a nivel nacional, regional o rural	⊗	Profesionales en el campo o disciplina
ES5CR2020	Autenticidad/honestidad. Motivación para crear redes de aprendizaje, establecer redes con otros colegas.	⊗	Autonomía (motivación y capacidad de aprender por sí mismo).
VB6CR2020	Asumir su rol activo, en el centro del proceso. Capaz de asumir su proceso de aprendizaje	⊗	⊗

Tabla 76. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Costa Rica

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
	Habilidades blandas: capacidad para trabajar con otras personas y respetar sus opiniones. Colaborativo Dispuesto a la construcción social del conocimiento.		
IS7CR2020	Pedagógicas: aprender a pensar en un nivel alto, desarrollo de capacidades investigativas y argumentativas. Pensamiento analítico	Tecnológicas Saber buscar información, uso de revistas indexadas, aprovechamiento de las bases de datos académicas, aprender a escoger descriptores, desarrollar una argumentación basada en evidencias y desarrollar un pensamiento analítico.	⊗
AU8CR2020	Habilidades comunicativas Honestidad Antes de trabajar o estudiar en entornos virtuales, debe evaluarse qué implicaciones, competencias y recursos se requieren y si se cuenta con ellos.	Manejo de herramientas básicas, paquetes ofimáticos.	Planificación, organización y manejo de procesos psicológicos requeridos en los entornos virtuales.
JA9CR2020	⊗	Apropiación tecnológica (no partir del hecho que ya tienen conocimientos previos)	Autoaprendizaje Autogestión Manejo adecuado del tiempo Organización “las motivaciones de cada persona son distintas”

3.1.2.3.4. Honduras

A continuación, las competencias expresadas por los informantes clave hondureños que consideran deben desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales de la región centroamericana. Se mencionan algunas competencias relacionadas con las TIC con fines académicos. No se señaló el desarrollo de las competencias digitales más allá

de fines académicos (se mencionaron los lúdicos), pero no desde un punto de vista más amplio e integral como con fines ciudadanos.

Informantes clave	Tabla 77. Competencias estudiantiles /Honduras
MG1HOND2020	✓ Planificación efectiva ✓ Organización del tiempo ✓ Buen trabajo en equipo ✓ Liderazgo ✓ Proactividad ✓ Pensamiento crítico. No solo recibir conocimientos teóricos, sino cuestionarlos. ✓ Innovación ✓ Resolución de problemas en condiciones adversas ✓ Capacidad de análisis para la toma de decisiones
GC2 HOND2020	✓ considero que la primera competencia, independientemente de la maestría que cursa, sería la aplicabilidad de sus estudios a su entorno de trabajo y la segunda, un alto nivel de investigación.
VL3 HOND2020	✓ Tecnológicas con fines académicos. Se han utilizado más para entretenimiento. ✓ Disciplinarios (que deben ser las mismas en la modalidad presencial) ✓ Manejo de herramientas digitales ✓ Flexibilidad cognitiva. Desaprender la forma como se aprendía antes. ✓ Creatividad ✓ Innovación ✓ Habilidades para la vida/solución de problemas ✓ Autorregulación ✓ Ética ✓ Habilidades de pensamiento computacional
GL4 HOND2020	✓ Lectura disciplinada, constante en búsqueda de nuevos planteamientos. ✓ Competencias lingüísticas ✓ Escritura académica: “sienten temor a producir” ✓ Rigurosidad ✓ Trabajo grupal/trabajo individual: “el trabajo grupal es positivo, pero también debe individualizarse”. “Un estudiante debe hacer una demostración individual de los que comprende y aporta”.
JDC5 HOND2020	✓ Organización adecuada ✓ Autodidactas ✓ Pensamiento crítico ✓ Capacidad de investigación profunda ✓ Valores ✓ Responsabilidad
ES6 HOND2020	✓ Responsabilidad. Responsable de su propia formación. ✓ Aplicado ✓ Facilidad de expresión ✓ Solidarios con otros

	✓ Dedicación a tiempo de estudio. Dedicarse a estudiar, a leer a cultivarse ✓ Honestidad
FV7HOND2020	✓ Conocimiento de la modalidad: sus requerimientos e implicaciones. Informarse adecuadamente ✓ Organización del tiempo. “Capaz de elaborar su agenda” ✓ Trabajar de forma individual y en equipo, colaborativamente. ✓ Autonomía, ✓ Comprensión lectora ✓ Escritura académica ✓ Búsqueda, selección, organización y sistematización de información (competencias informacionales) ✓ Pensamiento crítico ✓ Puntualidad ✓ Éticas, valores, honestidad- ✓ Uso de herramientas antiplagio ✓ Alto grado de motivación ✓ Tenacidad ✓ Convicción del porqué cursar un postgrado “un proyecto de vida más que solo un proyecto académico” ✓ Ambiente y tiempo propicio para el desarrollo de un postgrado (combinación con otros compromisos).

En la comparación de las respuestas, se evidencia más que al referirse a las competencias digitales se conciben para aplicarse a un ámbito académico y no para incorporar responsablemente las TIC a la vida y a la cultura.

Tabla 78. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Honduras

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
MG1HOND2020	Buen trabajo en equipo Pensamiento crítico. No solo recibir conocimientos teóricos, sino cuestionarlos. Innovación Resolución de problemas en condiciones adversas Capacidad de análisis para la toma de decisiones		Planificación efectiva Organización del tiempo Liderazgo Proactividad
GC2HOND2020	Aplicabilidad de sus estudios a su entorno de trabajo Un alto nivel de investigación.		
VL3HOND2020	Manejo de herramientas digitales Flexibilidad cognitiva. Desaprender la forma como se aprendía antes. Creatividad Innovación	Tecnológicas con fines académicos. Habilidades de pensamiento computacional	Disciplinares (que deben ser las mismas en la modalidad presencial) Autorregulación

Tabla 78. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/Honduras

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
	Habilidades para la vida/solución de problemas Ética		
GL4HOND2020	Trabajo grupal/trabajo individual	Competencias lingüísticas	Lectura disciplinada, constante en búsqueda de nuevos planteamientos. Escritura académica: “sienten temor a producir” Rigurosidad
JD5HOND2020	Autodidactas Pensamiento crítico Capacidad de investigación profunda Valores		Organización adecuada Responsabilidad
ES6HOND2020	Solidarios con otros Honestidad	Facilidad de expresión Honestidad	Responsabilidad. Responsable de su propia formación. Aplicado Dedicación a tiempo de estudio. Dedicarse a estudiar, a leer a cultivarse
FV7HOND2020	Conocimiento de la modalidad: sus requerimientos e implicaciones. Informarse adecuadamente Trabajar de forma individual y en equipo, colaborativamente. Comprensión lectora Escritura académica Pensamiento crítico Éticas, valores, honestidad- Convicción del porqué cursar un postgrado “un proyecto de vida más que solo un proyecto académico”	Búsqueda, selección, organización y sistematización de información (competencias informacionales) Éticas, valores, honestidad- Uso de herramientas antiplagio	Organización del tiempo. “Capaz de elaborar su agenda” Autonomía, Puntualidad Alto grado de motivación Tenacidad Ambiente y tiempo propicio para el desarrollo de un postgrado (combinación con otros compromisos).

3.1.2.3.5. Nicaragua

A continuación, se detallan las respuestas ofrecidas por los informantes clave de Nicaragua. Se señalan competencias personales, informacionales y comunicacionales. El desarrollo del pensamiento crítico también se considera una competencia que deben

desarrollar los estudiantes de postgrados virtuales. De manera explícita, sí se mencionan las competencias digitales.

Informantes clave	Tabla 79. Competencias estudiantiles/Nicaragua
RR1NIC2020	✓ Autonomía. Aprender a aprender. ✓ Competencias metacognitivas ✓ Disciplina ✓ Motivación intrínseca ✓ Manejo de competencias digitales ✓ Competencias informacionales (saber gestionar, buscar, seleccionar, desechar, sintetizar información). ✓ Comunicativas en el mundo virtual (etiqueta, privacidad, seguridad-huella digital). ✓ Capacidad de lectura comprensiva no solo de textos, sino de imágenes.
SR2 NIC2020	✓ Competencias informacionales básicas (usar, navegar, buscar, gestionar información). ✓ Metacognitivas. Autorregulación. Los estudiantes de postgrados, como adultos, tienen más posibilidades de regular su propio aprendizaje. Capacidad de aprender cómo se aprende y autoevaluarse y autogestionarse. Capacidad de tomar decisiones para ponerse al día en su proceso de aprendizaje. ✓ Motivacionales. Se ingresa a la virtualidad con temor y estrés por entrar a un mundo que, probablemente, no estamos acostumbrados. “En ambientes de estrés, no se aprende”. ✓ Habilidades superiores de pensamiento. Generación de operaciones mentales superiores, acordes a un nivel de postgrados. ✓ Responsabilidad ante sus estudios.
MM3 NIC2020	✓ Capacidad de asumir que se ubica en el centro de su proceso de aprendizaje. ✓ Capacidad de lectura crítica ✓ Búsqueda y gestión de información ✓ Habilidades investigativas (“estas han sido como la cenicienta en la educación, son las menos desarrolladas”). ✓ Capacidad de análisis ✓ Capacidad de desarrollo de pensamiento complejo, reflexión y análisis que posibilite la aplicabilidad de los conocimientos en la resolución de problemas de sus entornos laborales. ✓ Expresión oral y escrita ✓ Capacidad para trabajar colaborativamente.
JV4 NIC2020	✓ Autonomía ✓ Responsabilidad ✓ Pensamiento escrito ✓ Estrategias de comunicación para expresarse con claridad y precisión ✓ Habilidades blandas: inteligencia emocional, socioafectividad, trabajo en equipo, capacidad de expresión oral y escrita. ✓ Desarrollo del pensamiento inferencial, divergente y convergente.

	✓ Saber hacer preguntas ✓ Saber organizar y categorizar. Identificar nuevas taxonomías. ✓ Lectura comprensiva. ✓ Conocimiento de base del tema de especialización “el postgrado no debe ser para llenar vacíos”. ✓ El pensamiento crítico- competencia de salida.
EM5 NIC2020	✓ Manejo de la tecnología (como parte de requisito de ingreso) ✓ Gestión del tiempo ✓ Autorregulación ✓ Disciplina ✓ Responsabilidad académica ✓ “Tomar la modalidad virtual como una estrategia de aprendizaje”. ✓ Asumir que es el principal actor de su proceso de aprendizaje. ✓ Empatía ✓ Trabajo en equipo
CR6 NIC2020	✓ Dominio de TIC ✓ Autodidacta ✓ Responsabilidad “Asumirla desde la inscripción hasta que finaliza el postgrado”. ✓ Organización del factor tiempo. Establecer con claridad el tiempo que dedica para cada actividad. ✓ Habilidades para el trabajo en equipo. “Ser capaz de compartir lo que conoce e investiga”, ✓ Habilidad para trabajar en forma individual.
TV7NIC2020	✓ “El futuro nos abre una ventana a otro tipo de gestión laboral”. ✓ Excelente comunicación oral y escrita ✓ Manejo del idioma natal y otro idioma ✓ Mantener la cercanía ✓ Trabajo en equipo: “la organización de redes de trabajo es importante para el futuro”. ✓ Desarrollo de nuevas ideas ✓ Generación de conocimientos para distintos campos laborales ✓ Investigación ¿cómo la hacemos y cómo llegamos a los resultados?

Como puede observarse en la clasificación de las respuestas, sí se mencionaron de manera explícita las competencias digitales, además se reconocen entre las otras competencias las comunicacionales y la lectura crítica.

Tabla 80. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/ Nicaragua

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
RR1NIC2020	Comunicativas en el mundo virtual (etiqueta, privacidad, seguridad-huella digital).	Manejo de competencias digitales Competencias informacionales (saber gestionar, buscar,	Autonomía. Aprender a aprender. Competencias metacognitivas Disciplina

Tabla 80. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/ Nicaragua

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
		seleccionar, desechar, sintetizar información). Capacidad de lectura comprensiva no solo de textos, sino de imágenes.	Motivación intrínseca
SR2NIC2020	Capacidad de tomar decisiones para ponerse al día en su proceso de aprendizaje.	Competencias informacionales básicas (usar, navegar, buscar, gestionar información).	Metacognitivas. Autorregulación. Capacidad de aprender cómo se aprende y autoevaluarse y autogestionarse. Motivacionales. Habilidades superiores de pensamiento. Generación de operaciones mentales superiores, acordes a un nivel de postgrados. Responsabilidad ante sus estudios.
MM3NIC2020	Capacidad de asumir que se ubica en el centro de su proceso de aprendizaje. Capacidad de lectura crítica Habilidades investigativas Capacidad de análisis Capacidad para trabajar colaborativamente.	Lectura crítica Búsqueda y gestión de información	Capacidad de desarrollo de pensamiento complejo, reflexión y análisis que posibilite la aplicabilidad de los conocimientos en la resolución de problemas de sus entornos laborales. Expresión oral y escrita
JV4NIC2020	Pensamiento escrito Estrategias de comunicación para expresarse con claridad y precisión Desarrollo del pensamiento inferencial, divergente y convergente. Saber hacer preguntas Identificar nuevas taxonomías. Lectura comprensiva. El pensamiento crítico	Pensamiento crítico	Autonomía Responsabilidad Habilidades blandas: inteligencia emocional, socioafectividad, trabajo en equipo, capacidad de expresión oral y escrita. Saber organizar y categorizar. Conocimiento de base del tema de especialización
EM5NIC2020	Asumir que es el principal actor de su proceso de aprendizaje. Empatía	Manejo de la tecnología	Gestión del tiempo Autorregulación Disciplina

Tabla 80. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/ Nicaragua

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
	Trabajo en equipo		Responsabilidad académica
CR6NIC2020	Habilidades para el trabajo en equipo Habilidad para trabajar en forma individual.	Dominio de TIC	Autodidacta Responsabilidad “ Organización del factor tiempo.
TV7NIC2020	Mantener la cercanía Trabajo en equipo Desarrollo de nuevas ideas Generación de conocimientos para distintos campos laborales Investigación		Genéricas- blandas- son fundamentales. Excelente comunicación oral y escrita Manejo del idioma natal y otro idioma

3.1.2.3.6. Panamá

Los informantes clave de Panamá no mencionaron de manera explícitas las competencias digitales.

Informantes clave

Tabla 81. Competencias estudiantiles/ Panamá

OP1PAN2020	✓ Capacidad investigativa. Disponibilidad para abrirse al conocimiento. ✓ Autonomía ✓ Cuidar su ambiente de aprendizaje
TD2 PAN2020	✓ Responsabilidad ✓ Motivación ✓ Autodisciplina
MB3 PAN2020	✓ Saber hacer. En los países centroamericanos se requiere formación de mano de obra técnica. ✓ Trabajo en equipo

En la clasificación, podrían inferirse como educomunicativas, las relacionadas a la disposición de aprender, de desarrollar habilidades de aplicación en contextos específicos y la disposición al trabajo colaborativo.

Tabla 82. Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave/ Panamá

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
OP1PAN2020	Disponibilidad para abrirse al conocimiento.		Capacidad investigativa Autonomía Cuidar su ambiente de aprendizaje
TD2PAN2020			Responsabilidad Motivación Autodisciplina
MB3PAN2020	Saber hacer. Trabajo en equipo		

De forma consolidada con las respuestas de todos los países, se puede observar que desde la percepción de los informantes clave hay oportunidades de incorporar la EDUCOMU y la ALFADIG en el desarrollo de postgrados para contribuir con su calidad (Ver Anexo 7).

3.1.2.4. Por países pregunta 4: competencias docentes

Pregunta 4: ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales? En la misma línea de la pregunta anterior, pero ahora centrada en el cuerpo docente, interesa identificar si se hacen referencia de manera explícita o implícita al desarrollo de competencias relacionadas con la EDUCOMU o ALFADIG del cuerpo docente.

Al igual que el apartado anterior, las respuestas a esta pregunta primero se presentan de manera detallada por informantes y países y, posteriormente, se clasifican en las subcategorías educomunicativas, digitales y otras.

3.1.2.4.1. El Salvador

Como puede observarse, en las respuestas no se mencionan ni la educomunicación, ni la alfabetización digital, aunque se mencionan las comunicacionales. Se destacan competencias pedagógicas.

Informantes clave	Tabla 83. Competencias docentes/ El Salvador
JG1ES2020	✓ Expresión oral (comunicación efectiva) / alta competencia comunicacional ✓ Manejo de herramientas de comunicación en línea ✓ Manejo de metodologías y recursos propios del entorno virtual ✓ Manejo de su área de especialización. “Ser bueno en su área” ✓ A diferencia de las modalidades presenciales, en la modalidad virtual el cuerpo docente puede contar con apoyos adicionales para el desarrollo de sus cursos (expertos en tecnologías digitales, por ejemplo).
PA2ES2020	✓ “Tenemos expertos en sus áreas de conocimientos con pocas habilidades pedagógicas”. En los entornos virtuales se requiere el doble o triple esfuerzo para desarrollarlas. ✓ Pedagógicas adecuadas a entornos virtuales ✓ Comunicacionales ✓ Manejo de herramientas ✓ Capacidad de interactuar adecuadamente en un entorno virtual ✓ Autorregulación
RA3ES2020	✓ Experto en su disciplina ✓ Comunicación virtual ✓ Generar trabajos colaborativos ✓ Pedagogías en entornos virtuales (“Un buen pedagogo en lo presencial no necesariamente lo es en el entorno virtual”). ✓ Planificación en educación virtual. ✓ Innovación en aprendizajes significativos ✓ Herramientas para generar aprendizajes significativos.
AZ4ES2020	✓ El docente sigue siendo el especialista, solo que ahora, en los entornos virtuales, facilita el proceso de aprendizaje y desarrolla autonomía en el estudiantado. Ayudar que aprenda sin ser un supervisor. ✓ “Sabiéndose un especialista del área, debe ser un excelente mediador del proceso de aprendizaje”. “Pedagogizar” lo que sabe. Saber dosificar la información, cuando sea necesario. ¿Cómo enseñar a aprender y a seguir aprendiendo? ✓ Tecnología para entornos virtuales. Manejo de herramientas para la educación virtual. ✓ Uso de TIC y otros medios ✓ Pensamiento investigativo. Impartir clases más allá del carácter informativo; aprender a dudar, a indagar, a plantear... ✓ Didáctica de la investigación. ¿Cómo expandir la manera de pensar y de ver la realidad? ✓ Apuestas en el fortalecimiento de habilidades investigativas. ✓ Pensar los postgrados desde enfoques menos escolásticos/dirigidos.
PM5ES2020	✓ Cambios de paradigmas educativos. Ya debe superarse el “Yo docente el experto que habla; tú, el estudiante que solo escucha”. El docente a este nivel es más un “coach”.

	✓ Saber presentar contenidos con actividades que desarrollen las competencias requeridas a nivel de postgrados, que promueva el trabajo autónomo. ✓ Saber enfocarse en el aprendizaje ✓ Saber planificar actividades que desarrollen las competencias, saber cuál es el camino que debe seguirse. ✓ Tecnológicas- que posibiliten el aprendizaje ✓ Emocionales- es importante: ayudar a los grupos a cohesionarse
MT6ES2020	✓ Comunicativas. Debe gestionar la comunicación adecuada, en varias vías, con y entre el estudiantado. Por ejemplo, la atención y desarrollo de varias actividades simultáneas durante las sesiones sincrónicas (pendientes de la imagen, del sonido, de la presentación, del chat...). Pendiente de diversos medios de interacción. ✓ Habilidades de mediación pedagógica ✓ Comprensión del enfoque desde donde se desarrolla el plan de estudio del postgrado.
CM7ES2020	✓ Conciencia de lo que implica la educación virtual. Un cambio cultural, no es pasar en línea lo que se hace en la clase presencial. ✓ Claridad de lo que se pretende hacer y cómo en los entornos virtuales. Qué herramientas son las adecuadas y qué se espera. ✓ Didáctica de la enseñanza con mediación de las TIC. Promover otras habilidades en el estudiantado. ✓ Capacidad para conformar una comunidad de trabajo. Compartir con colegas la experiencia en la educación virtual. Retroalimentarse. ✓ Comunicativas ✓ Capacidad de flexibilidad y de innovación. No cerrarse a cambiar.
JV8ES2020	✓ Competencias en diseño instruccional, para actividades sincrónicas y asincrónicas. ✓ Usos de red, búsquedas de Internet ✓ Facilidad para el desarrollo de actividades de aprendizajes con actividades virtuales ✓ Actividades de evaluación para entornos virtuales ✓ Acreditación en educación virtual

En la clasificación, se pueden inferir varias competencias que podrían considerarse relacionadas con las competencias educomunicativas y digitales.

Tabla 84. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave / El Salvador

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
JG1ES2020	Expresión oral (comunicación efectiva) / alta competencia comunicacional	Manejo de herramientas de comunicación en línea Manejo de metodologías y recursos	Manejo de su área de especialización.

		propios del entorno virtual	
PA2ES2020	Comunicacionales	Comunicacionales Manejo de herramientas Capacidad de interactuar adecuadamente en un entorno virtual	Habilidades pedagógicas Autorregulación
RA3ES2020	Comunicación virtual Generar trabajos colaborativos Innovación en aprendizajes significativos Herramientas para generar aprendizajes significativos. Pedagogías en entornos virtuales	Pedagogías en entornos virtuales	Experto en su disciplina Planificación en educación virtual.
AZ4ES2020	Ayudar que aprenda sin ser un supervisor. Mediador del proceso de aprendizaje Pensamiento investigativo. Didáctica de la investigación. Apuestas en el fortalecimiento de habilidades investigativas. Pensar los postgrados desde enfoques menos escolásticos/dirigidos.	Tecnología para entornos virtuales. Manejo de herramientas para la educación virtual. Uso de TIC y otros medios	Especialista en el área que genera autonomía en el estudiantado “Pedagogizar” lo que sabe. Saber dosificar la información, cuando sea necesario.
PM5ES2020	Cambios de paradigmas educativos. Docente “coach” Saber presentar contenidos con actividades que desarrollen las competencias requeridas a nivel de postgrados, que promueva el trabajo autónomo. Emocionales	Tecnológicas- que posibiliten el aprendizaje	Saber enfocarse en el aprendizaje Saber planificar actividades que desarrollen las competencias, saber cuál es el camino que debe seguirse.
MT6ES2020	Comunicativas. Pendiente de diversos medios de interacción. Habilidades de mediación pedagógica Comprensión del enfoque desde donde se desarrolla el plan de estudio del postgrado	Comunicativas	
CM7ES2020	Conciencia de lo que implica la educación virtual.	Comunicativas	Promover otras habilidades en el estudiantado.

	Claridad de lo que se pretende hacer y cómo en los entornos virtuales. Qué herramientas son las adecuadas y qué se espera. Didáctica de la enseñanza con mediación de las TIC. Capacidad para conformar una comunidad de trabajo. Compartir con colegas la experiencia en la educación virtual. Retroalimentarse. Comunicativas Capacidad de flexibilidad y de innovación.		
JV8ES2020	Competencias en diseño instruccional, para actividades sincrónicas y asincrónicas.	Usos de red, búsquedas de Internet	Facilidad para el desarrollo de actividades de aprendizajes con actividades virtuales Actividades de evaluación para entornos virtuales Acreditación en educación virtual

3.1.2.4.2. Guatemala

Entre las respuestas que señalaron los informantes clave de Guatemala se menciona de manera explícita las competencias digitales.

Informantes clave	Tabla 85. Competencias docentes/Guatemala
FA1GUAT2020	✓ “Nadie puede dar lo que no tiene”. Los docentes deben desarrollar las competencias que espera que desarrolle el estudiantado: ✓ Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación (capacidad de exposición, amena y agradable), colaboración. ✓ Capacidad para solucionar problemas ✓ Trabajo colaborativo ✓ Alfabetización informacional básica: entender hechos, cifras, datos... ✓ Alfabetización mediática ✓ Alfabetización tecnológica ✓ Competencias para la vida (flexibilidad, resiliencia- capacidad para recuperarse ante la adversidad)

	✓ Liderazgo ✓ Iniciativa- proyectos de emprendedurismo ✓ Capacidad para la productividad ✓ Capacidad de atención y de enfoque (“poder enfocarse y concentrarse”) ✓ Habilidades sociales ✓ Respeto a la “otredad” (reconocimiento de otros como individuos). ✓ Capacidades para el diseño de actividades que ayuden a desarrollar, lograr las competencias. ✓ Manejo de plataformas virtuales ✓ “El cuerpo docente debe tener primero estas competencias para apreciarlas, valorarlas y aplicarlas para que las desarrolle el estudiantado”. ✓ Estas capacidades deberían desarrollarse independientemente de la modalidad en la que se ofrece el postgrado. ✓ En la modalidad de educación virtual, la figura del docente no es tan relevante como en la modalidad presencial.
MP2 GUAT2020	✓ Además de las competencias disciplinares: ✓ Herramientas tecnológicas ✓ Facilitación del aprendizaje en entornos virtuales- coaching educativo. ✓ Competencias pedagógicas ✓ Competencias tecnológicas
MGL3 GUAT2020	✓ Aprender a dar clases de manera virtual. La manera como se organiza un curso virtual poco tiene que ver con la de un curso presencial. ✓ Mejor planificación ✓ Entendimiento de las herramientas tecnológicas disponibles. ✓ En clases virtuales, no puede ser una clase tipo cátedra. ✓ Funciona muy bien en los entornos virtuales, leer previamente los materiales para dedicar la sesión más a una discusión y profundización donde el docente es más un moderados o facilitador (Modelo aula invertida) ✓ También es un asunto actitudinal: darse cuenta de que en las clases virtuales deben hacerse las cosas diferentes a las clases presenciales. Pasar de catedráticos a facilitadores. Disposición de recibir sugerencias de los mismos estudiantes. Aprovechar los saberes y experiencias de todos. Implica para el docente es una renuncia importante “bajarse del banquito”.
CDL4 GUAT2020	✓ Capacidad para transferir bien la teoría a la práctica.

LG5 GUAT2020	✓ Formación especialista en su área ✓ Experiencia laboral ✓ Capacidades psicológicas que posibiliten: ✓ Interacción ✓ Empatía- ponerse en sus zapatos ✓ Entendimiento de diversas culturas ✓ Manejo de tecnologías de la información ✓ Disposición de capacitación constante ✓ Autodidacta; buscar activamente su actualización ✓ Capacidad para adecuar el aprendizaje para no saturar al estudiante ✓ Disposición para usar herramientas adecuadas para postgrados: análisis de casos ✓ Comunicación efectiva ✓ Etiqueta electrónica
ML6 GUAT2020	✓ Tecnológicas esenciales. Conocimiento de la plataforma, conocer sus bondades para aprovecharlas. ✓ Material adecuado y dosificado ✓ Digitales ✓ Pedagógicas ✓ Autorregulación del tiempo y manejo de recursos ✓ Organización ✓ Autonomía ✓ Manejo de bibliotecas virtuales ✓ Selección de recursos académicos ✓ Capacidad de reflexión, discernimiento y juicio crítico
MM7 GUAT2020	✓ Competencia digital- alfabetización digital ✓ Planificación y gestión de procesos educativos en la virtualidad ✓ Dosificación de contenidos ✓ Mediación pedagógica – modalidades e-learning ✓ Diseño instruccional (aunque el docente no se encargue del diseño, debe conocer cómo se elaboró). ✓ “Se requiere un cambio de chip y mentalidad para manejar adecuadamente las herramientas”.

En la clasificación, de igual manera que en las respuestas de los otros países, se infieren competencias relacionadas con la EDUCOMU y ALFADIG.

Tabla 86. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave/ Guatemala

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
FA1GUAT2020	Desarrollar las competencias que espera que desarrolle el estudiantado	Alfabetización informacional básica: entender hechos, cifras, datos...	Capacidad de atención y de enfoque (“poder enfocarse y concentrarse”)

	Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación (capacidad de exposición, amena y agradable), colaboración. Capacidad para solucionar problemas Trabajo colaborativo Competencias para la vida (flexibilidad, resiliencia- capacidad para recuperarse ante la adversidad) Liderazgo Iniciativa- proyectos de emprendedurismo Capacidad para la productividad Habilidades sociales Respeto a la "otredad" (reconocimiento de otros como individuos).	Alfabetización mediática Alfabetización tecnológica Manejo de plataformas virtuales	Capacidades para el diseño de actividades que ayuden a desarrollar, lograr las competencias
MP2GUAT2020	Además de las Competencias pedagógicas	Herramientas tecnológicas Facilitación del aprendizaje en entornos virtuales-coaching educativo. Competencias tecnológicas	Competencias disciplinares
MGL3GUAT2020	Aprender a dar clases de manera virtual. Pasar de catedráticos a facilitadores. Aprovechar los saberes y experiencias de todos	Entendimiento de las herramientas tecnológicas disponibles.	Mejor planificación (Modelo aula invertida) Actitudinales Disposición de recibir sugerencias de los mismos estudiantes.
CDL4GUAT2020			Capacidad para transferir bien la teoría a la práctica.
LG5GUAT2020	Capacidades psicológicas Empatía- ponerse en sus zapatos Entendimiento de diversas culturas Disposición para usar herramientas adecuadas para post-gradados: análisis de casos Comunicación efectiva Etiqueta electrónica	Manejo de tecnologías de la información Comunicación efectiva Etiqueta electrónica	Formación especialista en su área Experiencia laboral Disposición de capacitación constante Autodidacta; buscar activamente su actualización Capacidad para adecuar el aprendizaje para no saturar al estudiante
ML6GUAT2020	Pedagógicas Capacidad de reflexión, discernimiento y juicio crítico	Tecnológicas esenciales. Conocimiento de la plataforma, conocer sus	Autorregulación del tiempo y manejo de recursos Organización Autonomía

		bondades para aprovecharlas. Digitales Manejo de bibliotecas virtuales Análisis crítico	Selección de recursos académicos
MM7GUAT2020	Mediación pedagógica – modalidades e-learning	Competencia digital- alfabetización digital	Planificación y gestión de procesos educativos en la virtualidad Dosificación de contenidos Diseño instruccional

3.1.2.4.3. Costa Rica

Entre las respuestas, se menciona el enfoque humano de la educación en los entornos virtuales como competencia que deben desarrollar los docentes. Además, como se mencionó en otra entrevista de otro país, desarrollar las mismas competencias que se le exigen al estudiante.

Informantes clave	Tabla 87. Competencias docentes/ Costa Rica
CA1CR2020	✓ Calidad humana, ante todo, humildad para gestionar el conocimiento, actitud colaborativa, experticia en el uso de las diferentes herramientas y recursos, autoformación continua, pensamiento estratégico y de solución de problemas, inteligencia emocional, vocación por la docencia en cualquiera de sus disciplinas, competencias de comunicación efectiva, liderazgo en su gestión, facilidad para transmitir las ideas a otros, y la flexibilidad de proponer soluciones diferentes en diferentes escenarios. ✓ Formación permanente. ✓ Capaz de superar los modelos conductistas en la educación. ✓ Capacidad de manejo de la mediación tecnológica. ✓ Capacidad de trabajo en entornos virtuales ✓ Capacidad de guiar el proceso (ofrecer un marco de acción).
GG2 CR2020	✓ Competencias tecnológicas, pedagógicas y conocimiento en el campo disciplinar.
SF3 CR2020	✓ Los docentes deben desarrollar las mismas competencias que los estudiantes. Principalmente por dos razones: 1) No se puede enseñar lo que no se sabe 2) Los docentes deben ser modelos de referencia. Los estudiantes también pueden construirse con la observación de lo que hace el docente.

	✓ Capacidad de fuerte reflexión pedagógica. ¿Cómo mejoro lo que hago?, ¿cómo hago para que una pregunta sea erótica? ✓ Docente: dimensión personal, disciplinar y pedagógica
XJ4 CR2020	✓ Los profesionales que conforman el cuerpo docente de la MASSS son profesionales en los campos específicos de las materias que imparten, los mismos no desarrollan competencias, ya que son los formadores de los estudiantes de la MASSS, considero que deben de tener la expertiz y el conocimiento necesario en su campo ya que son los formadores de ✓ estudiantes, además del conocimiento necesario para el manejo de paquetes informáticos y plataformas, para poder impartir el contenido de cada curso
ES5 CR2020	✓ Un docente centrado en procesos de indagación e investigación. A nivel de postgrados, los estudiantes ya trabajan y tienen sus propios intereses investigativos. ✓ Mediación pedagógica (Gutiérrez, F.), desde la horizontalidad. ¿Cómo puede el docente acompañar al estudiante y desarrollar su autonomía? Buscar un balance entre acompañar -sin ahogar, ni dejar solos- a los estudiantes. ✓ Diálogo, tanto a nivel de maestría y con mayor razón en un doctorado. ✓ Posibilitar la interacción entre los compañeros del grupo para crear redes, conexiones y vínculos de cooperación con otros profesionales, probablemente, de distintas áreas y países. ✓ Tecnológicas, pero principalmente pedagógicas (estas son fundamentales)
IS7 CR2020	✓ Alfabetización tecnológica, uso de correos, de navegador, entornos MLS-conocer sus características, configuraciones y herramientas. ✓ Pedagógicas, mediación, qué es y qué implica; desarrollo de capacidades para diseño de evaluaciones, adecuadas para postgrados, para entornos virtuales: trabajos colaborativos, ensayos, estudios de casos, resolución de problemas, evaluaciones que desarrollen el pensamiento a nivel alto y la capacidad de argumentación. ✓ Establece criterios claros. ✓ Saber desarrollar “preguntas inteligentes”: una buena pregunta genera conocimiento.
AU8 CR2020	✓ Comunicativas, usos de medios para establecer comunicación oral y escrita. ✓ Tecnológicas: manejo de softwares, herramientas y plataformas ✓ Desarrollo de habilidades innovadoras y creativas. ✓ Mediación pedagógica: “la capacidad del docente de tratar un tema de forma didáctica para que el estudiante tenga espacios para aprender”. También contempla el desarrollo de conocimientos para la evaluación adecuada de aprendizajes en entornos virtuales.
JA9 CR2020	✓ Lograr “conectar con la gente” “Conectar lo que sé y lo que siento”- la conexión también debe ser emocional ✓ “Humanizar la clase” ✓ Capacidad de trasladar la motivación de autoaprendizaje ✓ Aprender a dinamizar la clase virtual

	✓ Producir contenidos y recursos de calidad ✓ Conocimientos y tiempos para producir ✓ Aprovechar el disenso y los consensos ✓ Diálogo
--	--

Pregunta 4: Competencias docentes

Como se destacó antes, se relacionan competencias educativas con el enfoque del humanismo digital, la capacidad dialógica/interacción y la disposición docente de acompañar y guiar el proceso de aprendizaje.

Tabla 88. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave/Costa Rica			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
CA1CR2020	Calidad humana Actitud colaborativa Pensamiento estratégico Solución de problemas, competencias de comunicación facilidad para transmitir las ideas a otros Flexibilidad de proponer soluciones diferentes en diferentes escenarios. Capaz de superar los modelos conductistas en la educación. Capacidad de manejo de la mediación tecnológica.	Experticia en el uso de las diferentes herramientas y recurso competencias de comunicación	Autoformación continua Inteligencia emocional, Vocación por la docencia liderazgo en su gestión Formación permanente. Capacidad de guiar el proceso (ofrecer un marco de acción).
GG2CR2020	Competencias tecnológicas, pedagógicas.	Competencias tecnológicas	conocimiento en el campo disciplinar
SF3CR2020	Capacidad de fuerte reflexión pedagógica. Pedagógica		Dimensión disciplinar Dimensión personal
XJ4CR2020	Atención personalizada e integrada		
ES5CR2020	Procesos de indagación e investigación. Mediación pedagógica Diálogo Interacción Pedagógicas	Interacción Tecnológicas	
VB6CR2020	Rol acompaña, facilita y guía. incentivar para el desarrollo de competencias investigativas, juicios críticos, ayuda a resolver dudas. Cercano con el estudiante		Diseño de evaluaciones Diseño de aprendizajes Disposición para capacitarse

IS7CR2020	Pedagógicas, mediación, qué es y qué implica	Alfabetización tecnológica, uso de correos, de navegador, entornos MLS- conocer sus características, configuraciones y herramientas.	Desarrollo de capacidades para diseño de evaluaciones, adecuadas para postgrados, para entornos virtuales: trabajos colaborativos, ensayos, estudios de casos, resolución de problemas, evaluaciones que desarrollen el pensamiento a nivel alto y la capacidad de argumentación. Instruccional
AU8CR2020	Comunicativas Desarrollo de habilidades innovadoras y creativas. Mediación pedagógica	Comunicativas Tecnológicas: manejo de softwares, herramientas y plataformas	Desarrollo de conocimientos para la evaluación adecuada de aprendizajes en entornos virtuales.
JA9CR2020	Capacidad de conexión interpersonal (cognitiva-emocional) Aprovechar el disenso y los consensos Diálogo	Producir contenidos y recursos de calidad	Capacidad de trasladar la motivación de autoaprendizaje Aprender a dinamizar la clase virtual Conocimientos y tiempos para producir

3.1.2.4.4. Honduras

Entre las respuestas, se menciona la capacidad de conocer los lenguajes digitales y la comunicación.

Informantes clave	Tabla 89. Competencias docentes/ Honduras
MG1HOND2020	✓ Experticia en su área ✓ Profundos conocimientos en su área ✓ Comunicación efectiva. “Saber expresarse, comunicando y ofreciendo retroalimentación de forma efectiva para motivar al estudiante” ✓ Liderazgo, motivación de forma positiva ✓ Planificación y dirección ✓ Pensamiento crítico ✓ Capacidad para asegurar el correcto seguimiento y motivación del estudiante. “Con profesores que motiva, no hay deserción de estudiantes” ✓ Más tutor que profesor ✓ Con metodologías pedagógicas adecuadas para la educación virtual

GC2 HOND2020	✓ Una alta capacidad para hacerse entender, manejo fluido de los programas complementarios para su clase, ordenamiento de plataforma excepcional, manejo del tiempo.
VL3 HOND2020	✓ Nociones para impartir cursos virtuales (metodológicas, sustentos teóricos). ✓ Digitales ✓ Dominios pedagógicos en la modalidad virtual- “curación de contenidos” ✓ Evaluación para entornos virtuales ✓ La gestión académica desde la virtualidad ✓ Conformar equipos de trabajo
GL4 HOND2020	✓ Lingüísticas: dominio de otros idiomas que posibiliten el conocimiento, preparación y confrontación de otros paradigmas. ✓ Investigativas ✓ Pedagógicas ✓ Disposición para exponerse ante pares (“aceptar cuando hay temor a la crítica y superarlo): asistir a congresos, lecturas de publicaciones de pares.... ✓ Disposición para crecer como investigadores y relacionar estos conocimientos en la docencia
JDC5 HOND2020	✓ Manejo técnico adecuado ✓ Organización adecuada de los cursos. ✓ Retroalimentación ✓ Capacidad de desarrollar una comunicación intencionada adecuada, no solo oral, sino también escrita ✓ Formación constante en herramientas digitales e informáticas ✓ Cuidado al detalle para detectar los fallos en la comprensión estudiantil
ES6 HOND2020	✓ Actualizar contenidos educativos/cambios de modelos ✓ Preparación constante en su área disciplinar ✓ Conocer profundamente su área ✓ Capacidad para gestionar el tiempo ✓ Motivación para enseñar ✓ Disposición a la formación continua. ✓ Habilidades para la comunicación “On line”. Al estudiante virtual, “hay que avisarle de todo”. ✓ Dispuesto a montar sistemas de asesoramiento “on line” para solventar dudas. Importancia de la retroalimentación. ✓ Fomentar trabajo en equipo en la teledocencia ✓ Conocimientos de la metodología de enseñanza virtual para potenciarla. ✓ Conocimiento del lenguaje digital y su aplicación en la enseñanza
FV7HOND2020	✓ Tutoría ✓ Dominio de herramientas, plataformas. UNITEC. Blackboard ✓ Formación continua. UNITEC ha implementado un convenio con Coursera, para recibir cursos abiertos reconocidos en la actualización de sus docentes.

	✓ Comunicación/retroalimentación. Se han establecido tiempo máximo para que los docentes ofrezcan respuestas a estudiantes. ✓ Formación pedagógica. Los docentes deben ser capaces de diseñar una experiencia educativa con creatividad y dominio de su campo. ✓ Función social: garantizar una presencia emocional (no solo física) del docente.
--	---

También, se identifican competencias relacionadas con la EDUCOMU y la ALFADIG. Se señala como una de las capacidades docentes lograr la presencia emocional desde la virtualidad.

Tabla 90. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave/ Honduras

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
MG1HOND2020	Comunicación efectiva. Resolución de problemas Pensamiento crítico Con metodologías pedagógicas adecuadas para la educación virtual	Comunicación Pensamiento crítico	Experticia en su área Profundos conocimientos en su área Liderazgo, motivación de forma positiva Planificación y dirección Capacidad para asegurar el correcto seguimiento y motivación del estudiante.
GC2HOND2020	Capacidad comunicativa	Plataforma	Manejo del tiempo
VL3HOND2020	Nociones para impartir cursos virtuales (metodológicas, sustentos teóricos). Digitales Dominios pedagógicos en la modalidad virtual Conformar equipos de trabajo	Digitales	Evaluación para entornos virtuales La gestión académica desde la virtualidad
GL4HOND2020	Investigativas Pedagógicas		Lingüísticas Disposición para exponerse ante pares Disposición para crecer como investigadores y relacionar estos conocimientos en la docencia
JD5HOND2020	Retroalimentación Capacidad de desarrollar una comunicación intencionada adecuada, no solo oral, sino también escrita Cuidado al detalle para detectar los fallos en la comprensión estudiantil	Manejo técnico adecuado Formación constante en herramientas digitales e informáticas	Organización adecuada de los cursos.
ES6HOND2020	Dispuesto a montar sistemas de asesoramiento "on line" para solventar dudas. Importancia de la retroalimentación. Fomentar trabajo en equipo en la teledocencia	Habilidades para la comunicación "On line" Conocimiento del lenguaje digital y su	Actualizar contenidos educativos/cambios de modelos Preparación constante en su área disciplinar Conocer profundamente su área

	Conocimientos de la metodología de enseñanza virtual para potenciarla	aplicación en la enseñanza	Capacidad para gestionar el tiempo Motivación para enseñar Disposición a la formación continua
FV7HOND2020	Tutoría Comunicación/retroalimentación. Formación pedagógica. Función social: garantizar una presencia emocional (no solo física) del docente.	Dominio de herramientas, plataformas	Formación continua.

3.1.2.4.5. Nicaragua

Se menciona la capacidad de utilización de herramientas educativas que mantengan motivados al estudiantado de postgrados virtuales, como la gamificación. Es una forma disruptiva de la educación virtual a este nivel de formación.

Informantes clave	Tabla 91. Competencias docentes/Nicaragua
RR1NIC2020	✓ Además de las competencias señaladas para los estudiantes: ✓ Conocer y utilizar recursos de información de acceso abierto ✓ Aprovechamiento de recursos disponibles, respetando los derechos de autor. ✓ Capacidad de integrar las TIC con un enfoque pedagógico coherente con la educación virtual. ✓ Interacción. Mantener la “presencia social en el entorno virtual” (Anderson). ✓ Retroalimentaciones oportunas
SR2 NIC2020	✓ Comunicativas. Trato con un lenguaje cercano, con mucho respeto. Generar ambientes de aprendizaje con respeto, desde la horizontalidad. Concebir a los estudiantes como un par, colegas profesionales. Utilizar un lenguaje motivante. Generar espacios de diálogo y confianza para compartir, comentar, reflexionar, presentar dudas... Comunicación en la retroalimentación “sandwich”-: comienza destacando aspectos positivos, luego indicar en que falló y finalizar con algo positivo. El docente debe ser afectivo, provocar el diálogo y no se parte de la entropía.

	✓ Eficiencia. En la virtualidad son importantes las respuestas en tiempo y forma. La comunicación debe ser rápida y ágil. ✓ Elaboración de materiales interactivos. Mediados. Se abre un mundo infinito de posibilidades. Debe descartarse la práctica de solo subir documentos en Word.
MM3 NIC2020	✓ Capacidad de ubicar al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje. ✓ Conocimiento profundo del programa/carrera/asignatura en la que participa (unidades precedentes, consecuentes, perfil, lógica curricular, filosofía educativa). ✓ Capacidad tecnológica
JV4 NIC2020	✓ Conocimientos profundos en su área. Ser experto en su área es la base. ✓ Conocimientos sobre cómo se construye el conocimiento: trasposición didáctica: “de un saber sabio a un saber a ser enseñado y aprendido”. ✓ Experiencia investigativa ✓ Ser bibliografía para sus estudiantes. Contar con publicaciones en su área. ✓ Manejo instrumental de herramientas. Debe conocerlas para usarlas y enseñar a usarlas. ✓ Capacidad de generar preguntas fundamentales. ✓ Capacidad de problematizar ✓ Disposición a la actualización permanente.
EM5 NIC2020	✓ Áreas: disciplinar, tecnológicas/pedagógicas y actitudinales. ✓ “En la virtualidad se trabaja tres veces más que en la presencialidad” ✓ Académicos con experiencia ✓ Tecnológicas: Saber buscar, seleccionar, filtrar y referenciar información” ✓ Manejo de plataforma ✓ Herramientas educativas que mantengan motivados a los estudiantes en la clase: como las de gamificación “Aunque sea un postgrado, deben buscarse aplicar herramientas novedosas de aprendizaje”: actividades lúdicas, trabajos en equipo. ✓ Herramientas que involucren a los estudiantes, que permitan dinamizar la clase (murales, padlet, juegos). Estas permitirán “identificar quiénes están en la clase y quiénes están solo conectados”. ✓ Responsabilidad ✓ Habilidades blandas: comunicación efectiva, trabajo en equipo ✓ Gestión del tiempo para atender al estudiantado. “La virtualidad requiere una constancia en la atención”. ✓ Compromiso con la modalidad
CR6 NIC2020	✓ Tecnológicas ✓ Didácticas/pedagógicas- “capaz de crear su sello en su docencia”. No ser un profesor karaoke, que solo repite lo que otros producen. ✓ Metodológicas- “saber cómo enseñar en un postgrado virtual” ✓ Capaz de poner un toque práctico

	✓ Capaz de alcanzar los pilares de la educación (saber, hacer, ser, convivir). ✓ Herramientas en entornos virtuales adecuadas para postgrados (estudios de casos, simulaciones, etc.)
TV72020NIC	✓ Pedagógicas ✓ Herramientas tecnológicas ✓ Mediación de materiales ✓ Selección de materiales ✓ Comunicación verbal y escrita ✓ Uso de diversidad de herramientas didácticas y pedagógicas

En la comparación de respuestas la comunicación, la interacción, la concepción del estudiantado como “un par”, la ética, entre otras pueden considerarse relacionadas con las competencias educomunicativas y digitales.

Tabla 92. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave

Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
RR1NIC2020	Capacidad de integrar las TIC con un enfoque pedagógico coherente con la educación virtual. Interacción Retroalimentaciones oportunas	Conocer y utilizar recursos de información de acceso abierto Éticos	Aprovechamiento de recursos disponibles
SR2NIC2020	Comunicativas. Generar ambientes de aprendizaje con respeto, desde la horizontalidad. Concebir a los estudiantes como un par. Utilizar un lenguaje motivante. Generar espacios de diálogo y confianza para compartir, comentar, reflexionar, presentar dudas... Comunicación en la retroalimentación “sandwich”-: comienza destacando aspectos positivos, luego indicar en que falló y finalizar con algo positivo. Afectivo, provocar el diálogo y no se parte de la entropía. Eficiencia. Comunicación rápida y ágil.	Elaboración de materiales interactivos. Mediados	
MM3NIC2020		Capacidad tecnológica	Capacidad de ubicar al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje

			Conocimiento profundo del programa/carrera/ asignatura en la que participa (unidades precedentes, consecuentes, perfil, lógica curricular, filosofía educativa).
JV4NIC2020	Experiencia investigativa Ser bibliografía para sus estudiantes. Capacidad de generar preguntas fundamentales. Capacidad de problematizar		Conocimientos profundos en su área. Ser experto en su área es la base. Conocimientos sobre cómo se construye el conocimiento Producción de conocimiento Disposición a la actualización permanente
EM5NIC2020	Pedagógica Herramientas educativas que mantengan motivados a los estudiantes en la clase . Herramientas que involucren a los estudiantes, que permitan dinamizar la clase Habilidades blandas: comunicación efectiva, trabajo en equipo	Tecnológica Saber buscar, seleccionar, filtrar y referenciar información” Manejo de plataforma	Disciplinar Actitudinal Responsabilidad Gestión del tiempo para atender al estudiantado. Compromiso con la modalidad
CR6NIC2020	Didácticas/pedagógicas Capaz de poner un toque práctico Capaz de alcanzar los pilares de la educación (saber, hacer, ser, convivir).	Tecnológicas Herramientas en entornos virtuales adecuadas para postgrados (estudios de casos, simulaciones, etc.)	Metodológicas- “saber cómo enseñar en un postgrado virtual”
TV7NIC2020	Pedagógicas Mediación de materiales Comunicación verbal y escrita	Herramientas tecnológicas	Selección de materiales Uso de diversidad de herramientas didácticas y pedagógicas

3.1.2.4.6. Panamá

Los informantes panameños consideran entre las competencias docentes, la capacidad de comunicar e interactuar.

Informantes clave		Tabla 93. Competencias docentes/Panamá	
OP1PAN2020		✓ Disposición a actualizarse permanentemente. “Mantenerse al día con los cambios”.	
		✓ Buena interacción en la clase	
		✓ Usar adecuadamente las herramientas de la educación virtual. Dominarlas.	
TD2 PAN2020		✓ Buena motivación para desarrollar la clase	
		✓ Formación en entornos virtuales. Aprovechar al máximo lo que ofrecen las plataformas y herramientas disponibles.	
		✓ Combinar herramientas.	
		✓ Habilidades didácticas para la interacción.	
		✓ Técnicas de evaluación destinadas a la virtualidad.	
MB3 PAN2020		✓ Buen manejo de las TIC	
		✓ Buen literato	
		✓ Saber comunicar lo que sabe	

Además, se considera el dominio de herramientas digitales como competencias docentes.

Tabla 94. Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave/ Panamá			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
OP1PAN2020	Buena interacción en la clase	Dominio de herramientas de la educación virtual.	Disposición a actualizarse permanentemente.
TD2PAN2020	Habilidades didácticas para la interacción.	Formación en entornos virtuales. Aprovechar al máximo lo que ofrecen las plataformas y herramientas disponibles. Combinar herramientas	Buena motivación para desarrollar la clase Técnicas de evaluación destinadas a la virtualidad
MB3PAN2020	Saber comunicar lo que sabe	Buen manejo de las TIC	Buen literato

3.1.2.5. Por países pregunta 5: áreas de formación

Pregunta 5: ¿En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales? En esta última pregunta, se pretende identificar si se perciben como áreas relevantes de formación docente la EDUCOMU o ALFADIG de manera explícita o implícita.

Además, qué otras áreas se consideran relevantes en la formación docente para garantizar la calidad de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.

Como puede observarse en el consolidado de la tabla y clasificación de las respuestas, sí se infieren áreas de formación relacionadas con la EDUCOMU y la ALFADIG para los docentes de postgrados virtuales de Centroamérica.

Un par de informantes clave mencionaron de forma explícita la educomunicación y la alfabetización digital.

Tabla 95. Clasificación de áreas de formación docente/ Centroamérica			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
El Salvador			
JG1ES2020	Habilidades de comunicación en línea. Facilitación	Manejo de plataformas de enseñanza-aprendizaje. Habilidad para producción o uso de material audiovisual Habilidades de comunicación en línea.	
PA2ES2020	Equilibrio entre los aspectos pedagógicos y tecnológicos. Mediaciones pedagógicas Identidad IES Modelo pedagógico institucional	Equilibrio entre los aspectos pedagógicos y tecnológicos Usos de plataformas Diseño y Elaboración de Recursos de Aprendizaje de fácil elaboración,	
RA3ES2020	Pedagogía en entornos virtuales Comunicación virtual. Repensar la educación Diálogo con la realidad	Tecnología educativa virtual	Búsqueda de generación de nuevos conocimientos.

	Análisis crítico de la realidad. Decolonización del conocimiento. Análisis crítico de la docencia y de sus áreas de conocimiento.		
AZ4ES2020	Planificación didáctica. Pedagogía en entornos virtuales. Entender qué es la educación virtual. Investigación Realidad Repensar la educación de postgrados		Formación permanente en su área. Especialistas en sus áreas.
PM5ES2020	Nuevos paradigmas educativos Herramientas para apoyar los estudiantes en sus aprendizajes y desarrollo de competencias que contribuyan a la sociedad. Para apoyarlos como seres humanos. Educación virtual Creación de comunidades de aprendizaje		
MT6ES2020	Educación virtual Mediación de educación virtual. Mediación de procesos. Diseño de instrumentos de mediación. Diseño de secuencias didácticas en entornos virtuales. Evaluación virtual adecuada para postgrados Retroalimentación en entornos virtuales.		
CM7ES2020	Implicaciones de la educación en línea para postgrados. Estrategias pedagógicas para entornos virtuales. Mediación de la educación en los entornos virtuales. Habilidades de indagación	Uso de herramientas tecnológicas.	
JV8ES2020		Inducción en dominio de uso de herramientas tecnológicas para la educación	

Guatemala			
FA1GUAT2020	Diseño y mediación pedagógica en entornos virtuales Diseños de syllabus (programas de cursos) para desarrollarse en modalidad virtual Evaluación de logros de aprendizajes en entornos virtuales Manejo adecuado de contenidos Consideración en el diseño de las demandas de tiempos Competencia del Siglo XXI		
MP2GUAT2020	Psicopedagógicas Colocar al centro a la persona, propiciar espacios de cercanía del docente con los estudiantes y entre estudiantes.	Tecnológica	
MGL3GUAT2020	Aprendizaje virtual. Planificación de clases virtuales	Herramientas tecnológicas disponibles para la preparación y desarrollo de clases virtuales.	
CDL4GUAT2020	Metodologías adecuadas para los entornos virtuales y para maximizar el aprendizaje. Metodología para evaluar adecuadamente el aprendizaje práctico Metodologías para formar y entretener Metodologías para preparar adecuadamente las clases para los entornos virtuales (espacios de interacción, agregar vínculos, videos, preguntas al azar...)		
LG5GUAT2020	Actualización no solo en su campo de estudio Educación virtual Pedagogía virtual Psicología del aprendizaje adecuado para entornos virtuales		Disciplinar
MLGUAT2020	Pedagógicos Curriculares	Tecnológicas	Disciplinar
MM7GUAT2020	Teorías y modelos educativos.	Alfabetización digital	

	Diseño y planificación de educación virtual		
Costa Rica			
CA1CR2020	Estrategias de trabajo colaborativo Comunicación efectiva, liderazgo de su gestión, calidad humana y pensamiento emprendedor.	Uso de las plataformas, recursos y herramientas virtuales Producción de materiales virtuales	
GG2CR2020	Pedagógicas	Tecnológica	Disciplinares
SF3CR2020	Mirada más antropológica Aprendizaje que responda a los contextos culturales Reflexión pedagógica. Pensamiento pedagógico		
XJ4CR2020	Criterios de evaluación	Manejo de paquetes informáticos y manejo de plataformas virtuales	
ES5CR2020	Educomunicación. Comunicación y pedagogía. Las competencias comunicativas son esenciales. Mediación pedagógica.	Herramientas tecnológicas	
VB6CR2020	Estrategias de mediación y evaluación para entornos virtuales. Vivenciar la educación en línea. Participar en formaciones virtuales y conocer lo que el estudiante siente.	Técnicas y uso de herramientas.	
IS7CR2020	Pedagógicas	Tecnológicas	
AU8CR2020	Formación pedagógica para el desarrollo de ofertas de postgrados virtuales. Herramientas pedagógicas Comunicativas	Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas Comunicativas	Formación continua
JA9CR2020	Manejo de emociones Manejo de crisis Manejo de disensos Dar sentido a las actividades de aprendizaje Cuestionar las formas cómo nos educamos y educamos Entender el porqué Humanizar el aprendizaje		

Honduras			
MG1HOND2020	Técnicas pedagógicas para la enseñanza virtual. Metodologías activas de enseñanza Evaluaciones formativas Evaluación y retroalimentación efectiva	Manejo de herramientas para las actividades sincrónicas	
GC2HOND2020		manejo de paquetes computarizados y conocimiento de bibliografía en línea	Disciplinares, académicos
VL3HOND2020	Entornos de la enseñanza y el aprendizaje Herramientas de educación virtual Formación en fundamentaciones teóricas sobre la educación virtual (bases neurocientíficas).	Gamificación Nuevas plataformas	Formación permanente
GL4HOND2020	Diseño de cursos virtuales (desde el inicio) Uso de lenguaje adecuado (competencias comunicativas) Herramientas asincrónicas Herramientas sincrónicas.	Tecnológicas	
JD5HOND2020	Desarrollo de herramientas para evaluación en línea. Rúbricas de evaluación Retroalimentación en modalidades virtuales Pedagogía para postgrados en modalidades virtuales Desarrollo personal, empatía y apertura hacia el estudiante.		
ES6HOND2020	Comunicación "On line" Modelos de educación. Conscientes de cambiar la forma de educar. Formación ciudadana	Nuevas TIC Plataformas virtuales	Concientizar al cuerpo docente de la importancia que tiene la educación de calidad y de su compromiso en la formación de los estudiantes para formar mejores ciudadanos.
FV7HOND2020	Comunicacional Pedagógica	Tecnológica: No solo dominar las herramientas, sino entenderá y aplicarla.	
Nicaragua			
RR1NIC2020	Una formación que busque UNIR lo pedagógico con lo tecnológico.	Una formación que busque UNIR lo pedagógico con lo tecnológico.	Acompañamiento docente (soporte)- docentes más experimentados con quienes tiene menos experiencia

	Generación de comunidad de aprendizaje		
SR2NIC2020	Habilidades comunicativas Mediación de materiales interactivos	Habilidades informacionales básicas	Habilidades metacognitivas Habilidades para mantener la motivación
MM3NIC2020	Experiencia como estudiante virtual Investigación Generalidades pedagógicas: El estudiante en el centro Actividades participativas Asumir el error como parte del aprendizaje + evaluación formativa (no sumativa) + Participación de estudiantes (no únicamente el docente). Desarrollo de formación en metodología de modelaje.	Capacidad tecnológica (plataforma- herramientas digitales)	Información sobre carrera/ programa/ asignatura: unidades precedentes, consecuentes, perfil, lógica curricular, filosofía educativa).
JV4NIC2020	Epistemología del aprendizaje Evaluación	Capacitaciones y entrenamientos del uso de herramientas on line.	
EM5NIC2020	Académica Diseño y planificación en educación virtual Evaluación Metodología de la educación virtual Virtualizar en términos académicos	Técnicos: plataforma, grabación	Académica Mantener ciclos de formación constante
CR6NIC2020	Metodología en la modalidad virtual Pedagogía y didáctica de la educación virtual	TIC Producción de contenidos	
TV7NIC2020	Pedagógicas Mediación didáctica Comunicativas Investigación Comunidades de aprendizaje	Tecnológicas	
Panamá			
OP1PAN2020		Herramientas tecnológicas Capaz de producir contenidos (visuales y audiovisuales) adecuados a sus clases	Áreas de conocimiento permanentemente

TD2PAN2020	Entornos virtuales de aprendizaje	Dominio de TIC (“no solo conocerlas, dominarlas”).	
MB3PAN2020	Manejo de la metodología en educación virtual	Formación en TIC	Disciplinar

La consolidación de informantes de todos los países puede verse en Anexo 7.

3.2. POR OBJETIVOS

“El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, constituyendo las segundas el fundamento de las primeras”
(Boaventura de Sousa Santos 2014, p. 21).

A continuación, se presentan la consolidación de los resultados por objetivos de la tesis Educomunicación, Alfabetización Digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana.

Tabla 96. Resultados por objetivos Propuesta de factores clave EDUCOMU, ALFADIG, áreas de oportunidad y propuesta para formular indicadores a considerar en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales	
Objetivo: Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.	
EDUCOMU/ALFADIG (FACTORES ESENCIALES)	Mediación educomunicativa Interacción intencionada Análisis crítico, reflexivo y propositivo sentido social transformador, solidario, Colaborativo y propositivo Investigación acción Producción creativa Prácticas éticas y responsables
Factores clave EDUCOMU a considerar en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales	✓ Aprendizaje colaborativo/Comunidades de indagación/solidario ✓ Diálogo/ interlocutores válidos

	✓ Ética (factores axiológicos) ✓ Humanización digital ✓ Interacción (Factor Relacional) ✓ Investigación/acción ✓ Libertad de expresión ✓ Mediación comunico-educativa ✓ Práctica reflexiva y crítica (reflexiones epistemológicas de la educación virtual, sus entornos y sus prácticas) ✓ Desarrollo de prosumidores vs. consumidores ✓ Reconocimiento y respeto de los contextos y las diversidades culturales ✓ Sentido social/colectivo/ transformador
Factores clave ALFADIG a considerar en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales	✓ Análisis crítico de los entornos virtuales ✓ Conocimientos de la educación virtual ✓ Entornos amigables ✓ Práctica e innovación con la producción de contenidos y formatos (prosumidores) ✓ Uso responsable de los entornos (axiológicos)
Objetivo: Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos.	
Posibles áreas de oportunidad para la consideración de los factores clave en los modelos de autoevaluación de postgrados virtuales	✓ 1/ Relación con el contexto ✓ 2/Personal académico ✓ 3/Investigación ✓ 4/ Procesos formativos ✓ 5/ Desarrollo docente ✓ 6/ Vida estudiantil ✓ 7/ Gestión de carrera ✓ 8/ Internacionalización
Objetivo: Desarrollar una propuesta para la formulación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG que puedan considerarse en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana	
Propuesta para la formulación de indicadores	✓ Establecer participativamente los alcances de la incidencia que se pretende lograr con un postgrado virtual.

	✓ Reflexionar sobre qué educación virtual se desea y para qué (reflexión epistemológica). ✓ Considerar permanentemente a la educación virtual como un proceso humano (donde lo emocional también tiene valor) y no meramente tecnológico. ✓ Promover prácticas de interacción respetuosas, solidarias, significativas y reflexivas. ✓ Visibilizar la formación permanente en competencias digitales y educomunicación tanto del cuerpo docente, estudiantado y personal en general de la carrera. ✓ Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales. ✓ Reflexionar sobre las prácticas educativas virtuales, no solo enlistarlas. ✓ Promover prácticas vinculadas con los contextos de los participantes, responsables, colaborativas y reflexivas en los entornos virtuales. ✓ Producir creativa y reflexivamente no solo consumir contenidos/información. ✓ Respetar y valorar la diversidad. ✓ Introducir de manera explícita la discusión sobre los procesos educomunicativos y ALFADIG- con una mirada epistemológica. ✓ Promover que las prácticas compartidas en los entornos virtuales tengan un sentido disruptivo del modelo tradicional unidireccional e instrumental.
--	---

"Entre los docentes y responsables de los postgrados virtuales de la región centroamericana, poco se conocen los aportes de los procesos educomunicativos y de alfabetización digital en el aseguramiento de la calidad de los postgrados virtuales."

Orientación hipotética

Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

El mero consumo de mensajes en cualquier dispositivo no es suficiente para tomar conciencia de su impacto en nuestras vidas. Convertir a los medios en una oportunidad para la reflexión nos permite tomar distancia y saber identificar los motivos de su magia, comprender el sentido explícito como implícito de sus informaciones y ficciones... y sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella
(Aguaded, 2015, p. 13).

En este capítulo, se discutirán los resultados de la investigación relacionándolos con la teoría abordada. Además, vinculándolos con los objetivos y preguntas de investigación, así como los cinco supuestos a priori, que motivaron realizar esta tesis, que son los siguientes:

1. La percepción de un mayor cuestionamiento, recelo, desconfianza o sospecha inicial de la calidad académica de las carreras de postgrados implementadas en modalidad virtual en comparación con los postgrados en modalidad presencial.
2. La ausencia actual de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad adecuados para postgrados virtuales en la región centroamericana.
3. Poco conocimiento en la región centroamericana sobre los aportes de la EDUCOMU y ALFADIG en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.
4. La ausencia de referencias de aportes relacionados con procesos educómunicativos y de competencias digitales en la autoevaluación y evaluación de calidad de posgrados en Centroamérica.

5. Los aportes de la EDUCOMU y la ALFADIG a la evaluación de calidad de postgrados virtuales.

Con estos supuestos inició la indagación del estudio. Danermark et al. (2016) sostiene que la investigación consiste en “(...) en indagar e identificar las relaciones y no relaciones entre lo que experimentamos, lo que en realidad está sucediendo y los mecanismos subyacentes que producen los acontecimientos en el mundo” (p. 45). ¿Qué relaciones se establecen entre calidad y la modalidad de procesos en los que se ofrece una carrera?

“No es una reproducción del modelo presencial. Si es así, la experiencia del usuario es pobre y agotadora”. (JA9 CR2020).

Fruto de la investigación se determinó que en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana se pueden establecer relaciones con los componentes o dimensiones de la EDUCOMU y ALFADIG. Como factores clave a considerar se determinaron: 1/mediación educ comunicativa, 2/interacción intencionada, 3/análisis crítico, reflexivo y propositivo; 4/sentido social transformador, solidario, colaborativo y propositivo; 5/investigación acción; 6/producción creativa; y 7/prácticas éticas y responsables.

La **mediación educ comunicativa** supera no solo la mirada en la mediación tecnológica, sino también la pedagógica en los entornos virtuales. Implica una consciencia de los procesos desarrollados en la educación virtual, desde dónde se establecen estas relaciones también comunicativas (“entre” de las mediaciones) que potencian la interacción entre los participantes del proceso educativo, el cómo con las estrategias adecuadas y el para qué (para liberar o para oprimir, un cuestionamiento al estilo freiriano).

La **interacción intencionada** es clave en esta mirada educ comunicativa de la educación, considerando la educación como un proceso eminentemente humano donde, aunque se esté mediado por la tecnología, el entorno de aprendizaje es entre humanos. Además, es entre humanos donde se generarán los aprendizajes significativos.

El **análisis crítico, reflexivo y propositivo** es otro factor clave, pues además de moverse en los entornos virtuales con una mirada responsable, crítica constante, donde no se asuman los contenidos y las formas sin reflexión, sino con conocimiento y análisis, se busca una acción propositiva que contribuya a avanzar en los aprendizajes. Tanto a nivel de formatos, estrategias como de contenidos. En este factor, la ALFADIG contribuirá a potenciar las competencias necesarias para el desarrollo de este factor.

El **sentido social transformador, solidario, colaborativo y propositivo** debe ser el factor diferenciador de los postgrados, más en regiones del mundo, que requieren que los profesionales superen la mirada individualista del desarrollo, hacia una mirada social, transformadora a sociedades más justas y equitativas. Que la especialización de profesionales y de investigadores en la región tenga como visión hacia la transformación social y la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a las sociedades y que aumentan las brechas sociales entre sus habitantes es un sentido, una razón de ser, a la que hay que aspirar.

La **investigación acción** será el camino hacia sociedades más justas y equitativas. Investigaciones que contribuyan a transformar los diversos contextos injustos y no contribuyan a reforzar las inequidades e injusticias o se queden solo en la reflexión teórica.

La **producción creativa** en estas búsquedas de soluciones de los problemas que afectan las sociedades centroamericanas. Aprovechando de forma competente, responsable y racional las TIC (preferiblemente las TRIC). Generando oportunidades de avance, digno y solidario.

Prácticas éticas y responsables son clave en estos procesos de evaluación de calidad. Deben visibilizarse que las acciones de los maestros, maestras, doctores y doctoras se caracterizan por su accionar ético y responsable con la ciudadanía, con la humanidad en general.

Para evaluar la calidad de los posgrados en la región centroamericana hacen falta indicadores, reflexiones metodológicas y conceptuales- dada la diversidad de experiencias que existen. Esto no significa que no se valoren los esfuerzos de reflexión sobre el tema de la virtualidad que han hecho las universidades antes de la pandemia. En esta pandemia, hemos funcionado a media máquina en los entornos virtuales, porque había una reflexión preliminar (SF3CR2020).

4.1. ¿CALIDAD Y POSTGRADOS VIRTUALES?

“Nos encontramos en una encrucijada, debemos elegir entre Transmitir un saber conformado y tradicional, cerrado en sí mismo o alentar la curiosidad y el descubrimiento”
(Mazo, 2010, p. 182).

Varios de los informantes clave manifestaron la etapa inicial de madurez con la que actualmente se encuentran los postgrados virtuales en la región centroamericana. Incluso, se le llamó “embrionaria”.

Según los resultados de la investigación, tanto con el análisis de los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad implementados en los postgrados centroamericanos o en carreras de grado en modalidades virtuales (o a distancia como se denominan la mayoría de los modelos que se implementan a programas virtuales), la calidad no la define el modelo de implementación de una carrera. En ninguna de las definiciones sobre calidad de la educación se advierte que no aplica para carreras virtuales.

“Todos vamos aprendiendo en el camino” (PA2ES2020).

En congruencia con la conceptualización de calidad de Ramírez (2014) que la define como cuando logran “que los educandos hagan consciente su realidad, de modo que puedan proyectarse en esta con suficiente razonamiento” (p. 69), es posible lograrlo desde la virtualidad, siempre y cuando se implementen las estrategias de aprendizaje educomunicativas adecuadas que posibiliten el pensamiento crítico, entre otras competencias que deben desarrollarse a nivel de maestrías y doctorados. Además, la calidad de los postgrados también se relaciona con la calidad de la educación de los grados previos.

En postgrados se requiere un nivel de formación superior, contar con un bagaje cognitivo previo que debió desarrollarse desde primaria, educación básica y superior. Sin embargo, en la región, no se cuenta con esta calidad de educación previa en todos los países. Aún con esta situación, se va avanzando a nivel de postgrados a pasos lentos (RA3ES2020).

Por otra parte, el hecho de que las agencias de acreditación de la evaluación de la calidad de la educación superior en Centroamérica vayan avanzando en la incorporación de indicadores de calidad para las carreras con modalidades virtuales o semipresenciales es un avance y una muestra de confianza a esta modalidad. Como en cualquier programa de modalidad presencial, se presentarán programas virtuales con menor o poca calidad; sin embargo, no es por su modalidad en sí.

En los resultados de las entrevistas de los informantes clave, conformados por académicos expertos y conocedores de los procesos de evaluación de calidad, ninguno manifestó desconfianza de la calidad de los programas de postgrados virtuales. Por supuesto, deben avanzarse en su mejor diseño, implementación y evaluación. Para ello, se debe participar en programas de aseguramiento de la calidad, entendidos ya sea como el cumplimiento de ciertos estándares que evidencien que sus graduandos cumplen con las competencias esperadas (González & Espinoza, 2008), en este caso para una maestría o un doctorado, o con el compromiso y cumplimiento de los estándares de calidad de algún modelo de evaluación, como lo señalan HRazo et al. (2016).

En suma, la calidad de un postgrado centroamericano no se define por la modalidad en la que se ofrece, sino que puede evidenciarse con el cumplimiento de un conjunto de factores clave que aseguren su calidad, ya sea en modalidad presencial, semipresencial o virtual.

La educación virtual a nivel de postgrados posibilita áreas de oportunidad de desarrollo para el perfil del estudiante centroamericano que los cursa: profesionales a tiempo completo que combinan especializaciones con actividades laborales y personales. Por lo que es un compromiso social, garantizar una oferta de postgrados de calidad.

El docente debe cambiar el *chip* de su experiencia presencial; en la modalidad virtual se convierte en un mediador, facilitador y acompañante. En la virtualidad

es muy importante que el estudiante se sienta acompañado y seguro. El estudiante se encuentra en el centro del aprendizaje. El docente debe saber cómo construir sus cursos desde la planificación, ejecución y evaluación alineado a los entornos virtuales (MP2GUAT2020).

“Las instituciones de educación superior no debemos asumir que los estudiantes, por solo usar tecnología, ya son alfabetas digitales” (FV7HON2020).

4.2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD PARA POSTGRADOS VIRTUALES EN CENTROAMÉRICA

“Las instituciones educativas viven bajo un contexto global, con desafíos comunes, gracias a las TIC, las cuales les proporcionan nuevos lenguajes y les ofrecen la posibilidad de difundir valores, además de generar nuevas competencias para la vida”
(López- Carrasco, 2013, p. 230).

Otra de las sospechas era la ausencia actual de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad adecuados para postgrados virtuales en la región centroamericana. Esta sospecha fue compartida con varios informantes clave en las entrevistas, además por la poca información pública disponible sobre la situación actual de la calidad de los postgrados virtuales.

No obstante, aunque efectivamente no existen modelos específicos de evaluación o autoevaluación de la calidad de postgrados virtuales en la región centroamericana, resultado del análisis de contenido de seis de los documentos de autoevaluación y evaluación se podría manifestar que cierto avance en la incorporación de indicadores específicos para carreras virtuales ha habido. Sí se constató, como resultado de la investigación que aún en estos modelos no se abordan las dimensiones de la alfabetización digital (Ferrés & Piscitelli, 2012; García-Ruiz, et al., 2014), ni se supera en gran parte el principal interés a la dimensión más tecnológica instrumental, aunque como se mencionó antes hay ciertos avances, principalmente, el referido a la incorporación de la comunicación y la interacción entre los participantes de los programas de postgrados virtuales.

La experiencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y su colaboración en los ámbitos de evaluación de calidad en estas modalidades distintas a las presenciales en la región centroamericana, evidencia un aporte valioso en estos avances

Tampoco considera el factor relacional, con la mirada del humanismo digital (propuesto por Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2012). Por lo tanto, debe mantenerse la apuesta que, si la educación es un proceso humano, también en la educación virtual y en sus evaluaciones a nivel de postgrados debemos cuidar lo humano.

La educación en cualquier nivel implica relación, interacción y comunicación humana (PM5ES2020)

4.3. EDUCOMU, ALFADIG Y CALIDAD EN CA

“No es posible estar al margen, lo imparcial no parece tener cabida. Desistir al uso de la palabra y de la acción es permitir el (des) orden social; abandonar el ideal de emancipación no corresponde con la situación de inequidad y desigualdad social que persiste en el marco de la realidad local y en general en América Latina en donde sigue vigente la búsqueda de identidad”
(Maldonado- García, 2011, p. 166).

Otra de las sospechas se refería al poco conocimiento en la región centroamericana sobre los aportes de la EDUCOMU y ALFADIG en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana. Efectivamente, esto se comprobó en la implementación de la metodología. En ninguno de los modelos de evaluación de la calidad, incluso los específicos de modalidades no presenciales, se mencionó algunos de estos conceptos.

En las entrevistas con informantes clave un par- principalmente quienes ofrecen clases o se han formado fuera de la región centroamericana, mencionaron estos conceptos. No obstante, sí se señalaron como factores clave, varios con los que se podrían relacionar. Por lo que se mantiene el argumento que entre los factores clave que podrían garantizar la calidad de un postgrado virtual están factores educomunicativos y de alfabetización digital. Además, los informantes clave son conocedores de la experiencia de la educación virtual de postgrados que sobrepasa la reproducción del modelo bancario tradicional con la búsqueda de uno más interactivo; y como se sostiene en esta

investigación, quienes han experimentado la educación virtual conocen las posibilidades inclusivas de esta modalidad a nivel de postgrados, siempre y cuando se aprovechen las posibilidades de interacción que ofrece esta modalidad.

Desde las pedagogías críticas y disruptivas, se contribuye a desarrollar pensamiento crítico y conciencia social y, como lo sostienen Soria-Ortega y Carrió (2016), la integración de las TIC en la educación posibilita cambios en las formas de educar. La implementación de estas pedagogías no requiere grandes inversiones, el enfoque de lograr una educación virtual desde la proximidad y no desde la distancia, ya de por sí es disruptivo. La promoción de trabajos colaborativos, la creación de comunidades de indagación, el propiciar el método de la pregunta constante, pueden producir cambios significativos.

Se requiere pensar la docencia de postgrados virtuales de una forma más innovadora, rompiendo esquemas (RA3ES2020).

Por tanto, la propuesta de considerar la EDUCOMU y la ALFADIG en los modelos de evaluación de calidad en la región centroamericana es innovadora y pertinente.

Las competencias genéricas que propone CSUCA (2018) para maestrías y doctorados centroamericanos- principalmente las relacionadas con “Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación: autonomía con responsabilidad personal, laboral y social; comunicación; interacción profesional, cultural y social” (CSUCA, 2018, pp. 41-42), pueden verse fortalecidas con la consideración de procesos educomunicativos y de alfabetización digital, que posibilitan el desarrollo de competencias congruentes con las esperadas a nivel de postgrados.

Retomado el concepto de educomunicación que propone Oliveira-Soares (2012) se podrían considerar como componentes esenciales de la educomunicación:

- ✓ Creación de ecosistemas abiertos y dialógicos
- ✓ Impulso del aprendizaje colaborativo
- ✓ Garantía de libertad de expresión
- ✓ Participación crítica y autónoma
- ✓ Práctica ciudadana

Estos aspectos se han considerado como factores clave de la calidad de los postgrados virtuales, por parte de los informantes entrevistados. Varios de ellos señalaron como factores clave, la autonomía, el respeto al estudiantado y al cuerpo docente, el trabajo colaborativo, el análisis crítico de los contextos, la comunicación e interacción, la búsqueda de soluciones. Como concepto inspirado en Oliveira-Soares (2012), se concibe como educomunicación en los entornos virtuales de aprendizaje como:

EDUCOMU: conjunto de acciones educacionales y comunicativas en las que conscientemente en los diversos contextos y ecosistemas de aprendizaje virtuales se garantice a las personas que participan en estas acciones el diálogo, la participación, colaboración solidaria, su reconocimiento como prosumidores, el desarrollo del análisis crítico y la libertad de expresión.

La ALFADIG en los entornos virtuales de aprendizaje se comprende, según la siguiente definición:

ALFADIG: desarrollo integral de las capacidades (cognitivas, habilidades y actitudinales) que posibiliten el conocimiento, la comprensión, la evaluación y el análisis crítico, la comunicación e interacción y la producción de contenidos adecuados para los contextos virtuales, de forma responsable y ética, en distintos formatos y lenguajes de los entornos virtuales.

Por tanto, se afirma que sí se advierte una relación de los factores clave de la EDUCOMU y ALFADIG con los que se determinan que deben garantizarse para la calidad de los postgrados virtuales.

“No es una reproducción del modelo presencial. Si es así, la experiencia del usuario es pobre y agotadora” (JA9 CR2020).

Con respecto a la indagación de las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad para

programas de postgrados virtuales centroamericanos, puede afirmarse que se identifican las siguientes:

- 1/ Relación con el contexto
- 2/ Personal académico
- 3/ Investigación
- 4/ Procesos formativos
- 5/ Desarrollo docente
- 6/ Vida estudiantil
- 7/ Gestión de carrera
- 8/ Internacionalización

En estos componentes, categorías o dimensiones (dependiendo del modelo al que correspondan) se pueden considerar los factores clave EDUCOMU y ALFADIG, en distintos momentos o etapas (contexto, insumo, proceso, resultado/diseño, implementación, evaluación). Además, los procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad son momentos para pensar y repensar conjuntamente las áreas de mejoras de los postgrados virtuales en la región centroamericana. De ahí, que considerar la evaluación más como un enfoque diagnóstico y formativo es más pertinente que solo sumativo, donde se van sumando puntos y evidencias.

4.4. ¿UNA EDUCACIÓN VIRTUAL DESDE LA PROXIMIDAD Y NO DESDE LA DISTANCIA?

*“Si somos capaces de llevar la pasión a nuestras aulas, estas se volverán lugares de transformación, de relación, lugares en movimiento (...)”
(Sánchez-Sáinz, 2019, p. 94).*

Esta propuesta no es solo un cambio de nombre semántico, sino un cambio significativo de enfoque de lo que implica la educación virtual. De un entorno donde predominan los contenidos, las relaciones unidireccionales en las que en el centro del aprendizaje se ubica el docente, a un entorno activo, participativo, interactivo y cercano,

donde el estudiantado reconoce su responsabilidad y ubicación en el proceso de aprendizaje.

La educación virtual no es concebida como educación a distancia. Solo poner la noción “a distancia” hace la ruptura. Los procesos educativos son sustancialmente comunicativos y deben ser cercanos. No son informativos, son formativos. Somos hablantes y escuchantes, intercambiamos roles (SF3CR2020).

La reflexión que podrían propiciar los procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad deberían abordar el sentido de los programas de postgrados y cómo se contribuye a lograrlos desde los distintos momentos de desarrollo de este. No es solo responder a QUÉ haremos, sino también el CÓMO lo haremos y POR QUÉ y PARA QUÉ lo hacemos.

Debe reflexionarse el para qué de los programas de postgrados virtuales en la región centroamericana (PM5ES2020).

Una propuesta de educación virtual implica que todos los agentes educativos tienen corresponsabilidad en lograr esa interacción y que sea significativa. Aunque se ubica en el centro del aprendizaje al estudiantado, todo el equipo humano responsable del desarrollo de estos programas debería estar en armonía sobre el enfoque de educación virtual y asumir- incluso desde la gestión, la dirección, las áreas de apoyo y atención- acciones coherentes a este enfoque.

“La virtualidad ha devuelto más la responsabilidad de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje” (ML6GUAT2020).

No obstante, los docentes marcan cómo se desarrollará el ambiente de aprendizaje en los entornos virtuales. Si un docente no es consciente de su rol para generar espacios interactivos y participativos, es probable, que se repitan los modelos unidireccionales de relación en los entornos virtuales de educación. Todo lo contrario, si es consciente y promueve esta interacción. Por ello, es pertinente garantizar espacios de formación de EDUCOMU y ALFADIG con docentes y estudiantes. Este tipo de formación

podría señalarse como necesaria en los modelos de autoevaluación y evaluación de la calidad, no para enlistar actividades, sino para generar procesos de reflexión participativos sobre CÓMO participamos e interactuamos en estos espacios.

“El estudiante participa y aprende en la medida que el docente propicia la participación y el aprendizaje” (MM3NIC2020)

De igual forma el docente transforma su práctica (o debe hacerlo) para desempeñar roles como guías y orientadores.

El docente debe cambiar el *chip* de su experiencia presencial; en la modalidad virtual se convierte en un mediador, facilitador y acompañante. En la virtualidad es muy importante que el estudiante se sienta acompañado y seguro. El estudiante se encuentra en el centro del aprendizaje. El docente debe saber cómo construir sus cursos desde la planificación, ejecución y evaluación alineado a los entornos virtuales.

Este planteamiento de educación virtual desde la proximidad no se trata de utilizar herramientas costosas, sino de priorizar lo humano, lo emocional.

No hay propuesta didáctica en solo utilizar el Zoom. Esto no es educación virtual.
Tener estudiantes sentados tres horas frente a una pantalla recibiendo clases, no es pedagógico, ni es educación virtual. Las TIC son un medio (AU8CR2020)

Priorizar lo humano, no para dictar una clase, sino para compartir juntos conocimientos, experiencias y emociones. No aprendemos solos, ni fuera de nuestros contextos.

La tecnología no se presenta en la educación virtual en un ente vacío, requiere de la participación humana y esta es muy importante. La educación virtual no prescinde de la parte humana. El conocimiento puede estar disponible en la red. Ahora se requiere la gestión del conocimiento (CA1CR2020).

Aunque la autonomía es una competencia que debe desarrollarse en la educación virtual, con el método de trabajo colaborativo también se logran aprendizajes significativos. Si se trasladan a las aulas virtuales el modelo tradicional de la educación, no se aprovechan las posibilidades de aprendizaje que podrían alcanzarse.

“No es una reproducción del modelo presencial. Si es así, la experiencia del usuario es pobre y agotadora” (JA9 CR2020).

4.5. ¿POR QUÉ SÍ?

“Si en la era industrial el ser trabajador y específicamente obrero fue la característica definitoria de las mayorías, hoy el ser audiencias múltiples de medios masivos y sociales es lo que mejor nos define e identifica como ciudadanos del siglo XXI”
(Orozco, 2018, p. 14).

¿Por qué sí la consideración de la EDUCOMU y ALFADIG en los procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana?

Porque con estos procesos garantizamos el reconocimiento de lo humano en la educación virtual, de los sueños, emociones de quienes participan actúan e interactúan. Se reconoce su rol en la transformación de sus contextos, de manera competente y consciente de sus realidades, del trabajo colaborativo y solidario.

Más que proponer indicadores o criterios específicos EDUCOMU y ALFADIG para incorporar a los modelos de autoevaluación y evaluación de postgrados virtuales centroamericanos, se consideró más conveniente proponer aspectos a considerar en los modelos, en distintos momentos, etapas, componentes, dimensiones o categorías. Los aspectos que se han propuesto son los siguientes 12:

1. Establecer participativamente los alcances de la incidencia que se pretende lograr con un postgrado virtual.
2. Reflexionar sobre qué educación virtual se desea y para qué (reflexión epistemológica).
3. Considerar permanentemente a la educación virtual como un proceso humano (donde lo emocional también tiene valor) y no meramente tecnológico.

4. Promover prácticas de interacciones respetuosas, solidarias, significativas y reflexivas.
5. Visibilizar la formación permanente en competencias digitales y educomunicación tanto del cuerpo docente, estudiantado y personal en general de la carrera.
6. “Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales.
7. Reflexionar sobre las prácticas educativas virtuales, no solo enlistarlas.
8. Promover prácticas vinculadas con los contextos de los participantes, responsables, colaborativas y reflexivas en los entornos virtuales.
9. Producir creativa y reflexivamente no solo consumir contenidos/información.
10. Respetar y valorar la diversidad.
11. Introducir de manera explícita la discusión sobre los procesos educomunicativos y ALFADIG- con una mirada epistemológica.
12. Promover que las prácticas compartidas en los entornos virtuales tengan un sentido disruptivo del modelo tradicional unidireccional e instrumental.

1/ Establecer participativamente los alcances de la incidencia que se pretende lograr con un postgrado virtual. La participación es clave en esta mirada educomunicativa y aprovechar esta para analizar y reflexionar conjuntamente sobre la incidencia de los postgrados virtuales en Centroamérica es esencial para su evaluación de calidad.

2/ Reflexionar sobre qué educación virtual se desea y para qué (reflexión epistemológica). En varias de las entrevistas con los informantes clave, se señaló la necesidad de volver a una mirada epistemológica de la educación virtual y de los postgrados de la región centroamericana. Se sugiere aprovechar esta etapa de autoevaluación y evaluación para pensar y repensar el sentido de los postgrados en estos contextos específicos, con las problemáticas y demandas de las sociedades centroamericanas, en miras de contribuir a sociedades más justas y equitativas.

3/ Considerar permanentemente a la educación virtual como un proceso humano (donde lo emocional también tiene valor) y no meramente tecnológico. Este

aspecto supera la mirada meramente tecnológica que puede inferirse en algunas intervenciones sobre los factores clave de la calidad de un postgrado virtual. No obstante, también en los modelos de autoevaluación y evaluación debe evidenciarse más este enfoque, esta mirada. No se trata de enlistar las estrategias para interactuar, sino en analizar de manera más profunda cómo se interactúa y se considera lo emocional en la interacción.

4/ Promover prácticas de interacciones respetuosas, solidarias, significativas y reflexivas. Relacionado con lo anterior, se sugiere que en los procesos de autoevaluación y evaluación se promueva el reconocimiento de las prácticas de interacciones solidarias, significativas y reflexivas en los entornos virtuales.

5/ Visibilizar la formación permanente en competencias digitales y educomunicación tanto del cuerpo docente, estudiantado y personal en general de la carrera. Este es un aspecto novedoso e innovador, a considerar para estos modelos, pues, aunque algunos hacen referencia a capacitaciones no se precisa de qué tipo, ni cómo. Una formación en EDUCOMU y ALFADIG proporcionará competencias integrales para el accionar responsable, crítico, reflexivo y creativo en los entornos virtuales de todos los participantes en el proceso (no solo docentes o estudiantado).

6/ Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales. Esta mirada de la EDUCOMU y ALFADIG como un derecho y deber ciudadano es un aporte importante en el enfoque de los procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana. No se especializan solo a profesionales o investigadores en los entornos virtuales, se especializan a ciudadanos responsables que contribuirán a la transformación de las sociedades.

7/ Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales. Está vinculada con la consideración anterior. No se forma solo para un trabajo, sino para la vida, y no cualquier vida, sino para una donde, de manera consciente, competente y solidaria, se pueda contribuir a la transformación para el bien común.

8/ Promover prácticas vinculadas con los contextos de los participantes, responsables, colaborativas y reflexivas en los entornos virtuales. La educación virtual a nivel de postgrados debe ser coherente a los contextos de los participantes. Todos los

participantes no son personas que comparten exactamente los mismos contextos; deben reconocerse dignamente esas asimetrías y promover prácticas de abordajes de estos.

9/ Producir creativa y reflexivamente no solo consumir contenidos/información. En los procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados virtuales también debe precisarse el impulso a la producción creativa de contenidos en el entorno virtual y no solo al consumo de contenidos y de información.

10/ Respetar y valorar la diversidad. En contextos virtuales (como en cualquier otro entorno educativo), debe reconocerse la diversidad de los participantes, respetar y valorar esa diversidad.

11/ Introducir de manera explícita la discusión sobre los procesos educomunicativos y ALFADIG- con una mirada epistemológica. Es una innovación pues no se conoce, según la investigación realizada, los aportes de la EDUCOMU y la ALFADIG en los procesos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales. Considerarlos en estos modelos en una forma de introducir estos enfoques y miradas en la educación virtual a nivel de postgrados en Centroamérica.

12/ Promover que las prácticas compartidas en los entornos virtuales tengan un sentido disruptivo del modelo tradicional unidireccional e instrumental. Se sugiere enfatizar en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad la ruptura al modelo tradicional, instrumental y unidireccional de la educación, promoviendo prácticas interactivas, reflexivas, con un enfoque en los procesos.

“Quienes desean aprender, aprovechan las oportunidades de la modalidad virtual” (JDC5HOND2020).

Parafraseando con una mirada más amplia desde la corresponsabilidad la frase anterior de un informante clave, es posible afirmar que *“Quienes deseen compartir aprendizajes significativos aprovechan las oportunidades que ofrece la modalidad de la educación virtual”*.

La EDUCOMU y la ALFADIG en los procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana nos invitarán a volver

a los orígenes, a preguntarnos y a reflexionar por qué hacemos lo que hacemos y qué competencias requerimos para lograrlo.

“A través de la tecnología también podemos humanizar la educación, para ello, se requiere una transformación del modelo, una mediación de materiales, una atención de manera directa, hacer ‘sentir la cercanía’ en la virtualidad”.

(TV7NIC2020)

“Los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de las agencias de acreditación centroamericana aplicados a los programas de postgrados no consideran indicadores de educomunicación, ni de alfabetización digital”.

Orientación hipotética

Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

“En definitiva lo recomendable es que los maestros promuevan un uso epistémico además de un uso pragmático, no sólo de Google, sino de todas las herramientas TIC en general”
(Temporelli, 2018, p. 9).

Este último capítulo V: Conclusiones, limitaciones y perspectivas de la tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital, calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana** podría considerarse como la última parada de este recorrido de aprendizajes. No obstante, no es así. Cuando se está comprometido con la docencia y con la sociedad, el aprendizaje es permanente, toda la vida.

Además de presentar las conclusiones, se comparten algunas de las limitaciones experimentadas en el desarrollo de la investigación. Somos humanos y no controlamos todo. El camino de la investigación también tiene sus pausas, sus desvíos y sus obstáculos. Algunos de ellos son externos; y otros, más cercanos a nuestro corazón y mente. Además, se presentan algunas perspectivas, lo que podría estar por venir, con el propósito de ser consideradas en futuras investigaciones, una mirada hacia el frente donde se pueden proyectar nuevos recorridos.

Hace años nos conformábamos con solo tener una plataforma (Blackboard, Moodle, etc). Con ofrecer lecturas, sesiones sincrónicas y algunos foros. “Teníamos todo, menos debate”. Se requiere generar preguntas y casos interesantes que generen debate y procesos de análisis y discusión profundos. Es difícil en una cultura donde no estamos acostumbrados suficientemente a la expresión oral y escrita (posiblemente herencia de la colonia). (JV4 NIC2020).
--

5.1. CONCLUSIONES

*“Las tecnologías digitales no son participativas en sí mismas,
Lo que son participativas son las culturas”
(Anguita & Ruiz, 2018, p. 46).*

Las conclusiones generales de la investigación responden principalmente a las preguntas de investigación y a los objetivos. Probablemente, no se consideren conclusiones definitivas, pues el campo de la comunicación y la educación es dinámico y cambia constantemente, como se ha evidenciado en el 2020 con la pandemia COVID-19 que sorprendió al mundo. Cambiamos de la noche a la mañana de un mundo de educación formal con predominio en la presencialidad a una educación virtual, sin conocerla demasiado. Aún no podríamos asegurar que hay una confianza plena sobre las ventajas de la educación virtual, pues se tiende a compararla constante e injustamente con la presencial, como que se tratara solo de saltar de un entorno a otro. Cuando son dos modalidades distintas, que requieren el reconocimiento de sus propios orígenes, abordajes, vivencias, posibilidades y limitaciones. Además, las TIC avanzan y cambian con un ritmo vertiginoso que es difícil seguir, por no decir casi imposible.

Después del desarrollo de esta investigación se constata que la calidad de un postgrado no está directamente vinculada con la modalidad en la que se ofrece, sino con el cumplimiento esencialmente de su razón de ser. Para ello, se requiere inicialmente, un análisis introspectivo (epistémico) desde las instituciones de educación superior que ofrecen estos programas para responderse inicialmente ¿un programa de postgrados virtual para qué?, ¿para formar más profesionales especializados en técnicas en algunas áreas demandantes de la sociedad? o ¿para contribuir al desarrollo del conocimiento en una región como la centroamericana en la que históricamente los tomadores de decisiones de las políticas públicas educativas no han optado por el desarrollo de una educación de calidad a todos los niveles, y menos por la academia y la ciencia? Cada institución decidirá desde su propia identidad, su misión y sus valores, cómo contribuye a que logremos sociedades más justas y equitativas, donde el conocimiento y la educación libere y no oprima.

Es necesario que cada postgrado virtual responda claramente a un modelo educativo, desde donde se asiente y avance, y no replique lo que se implementa con modelos tradicionales de educación en algunas de las aulas físicas de las universidades.

Es necesario no solo creer que un programa académico de postgrados en modalidad virtual es de calidad, solo porque percibimos que es así. Requerimos comprometernos con la cultura de la calidad, con experiencias de gestión del aseguramiento de la calidad, con la participación de procesos de autoevaluación y evaluación que permitan verificar con evidencias qué tanto cumple ese postgrado virtual su razón de ser. Procesos de evaluación participativos, en los que se involucre a la comunidad universitaria, estudiantado, académicos, autoridades, empleados en general, egresados, graduados, empleadores, organismos sociales, empresas y comunidades. Procesos en los que nos evaluemos internamente, pero también con otros externos. Procesos de evaluación en los que reconozcamos que todos y todas somos interlocutores válidos. Procesos evaluativos donde no solo se mida lo cuantitativo, sino también lo cualitativo. Donde no solo nos preguntemos cuántos, sino CÓMO.

En esta investigación se ha evidenciado que en la evaluación de la calidad de postgrados virtuales intervienen factores tecnológicos, pero principalmente humanos (comunicación-pedagogía). Por lo que los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales deben considerar también estos factores, no solo enlistando sus prácticas, sino potenciando la reflexión de sus procesos interactivos sobre lo que se hace y cómo puede mejorarse.

La consideración de la EDUCOMU y la ALFADIG en los modelos de evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales posibilita el reconocimiento de otros factores clave para el buen desarrollo del programa y no solo las brechas tecnológicas y los problemas de conectividad o de uso técnico del equipo, que también nos afectan más en países como los centroamericanos.

Ante la pregunta, ¿qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG? Rápidamente, se podría responder que en Centroamérica casi ninguna. Como resultado de la investigación, se evidenció el poco conocimiento (o reconocimientos explícitos) sobre los aportes de la educomunicación y la alfabetización digital en la educación superior en entornos virtuales en la región centroamericana, más cuando hay aportes latinoamericanos (más suramericanos), más

cercanos a nuestros contextos que impulsan su consideración y práctica cotidiana desde un enfoque de derechos como una ciudadanía responsable. Un par de los informantes clave nombraron algunos de estos conceptos. En los modelos de evaluación de calidad analizados, estos conceptos no se mencionaron en ninguno de estos documentos. Sin embargo, escudriñando más, como debe hacerse en una investigación, se concluye que sí se pueden establecer relaciones y considerarlas en los modelos de evaluación de calidad, ya que contribuirán a reconocerlas y desarrollarlas formalmente en las carreras. Estas relaciones se pueden establecer por tres vías: 1/ desde las COMPETENCIAS genéricas que se esperan desarrollar en los programas de postgrados centroamericanos 2/ desde los FACTORES CLAVE de garantía de calidad que identificaron los informantes clave 3/ desde los COMPONENTES, CATEGORÍAS, DIMENSIONES, CRITERIOS E INDICADORES de los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a los postgrados de modalidad virtual en C.A.

Explico lo anterior: si desde los postgrados virtuales (maestrías y doctorados) se pretende que el estudiantado desarrolle competencias vinculadas con el análisis crítico, la conciencia social, la ética, la capacidad de comunicación e interacción social y cultural, estas competencias se relacionan con las dimensiones que se desarrollan con la educación y la alfabetización digital/mediática (dimensiones tecnológicas, de lenguaje, de producción, axiológicas, estéticas y creativas, Ferrés & Piscitelli, 2012; Rosa-García et al., 2014).

Experimentar una educación en entornos virtuales considerando estos procesos es una contribución al desarrollo de los postgrados. Incluso varios informantes centroamericanos lo manifestaron en las entrevistas, al identificar algunas de estas competencias como factores clave de calidad, sin nombrar a la EDUCOMU y la ALFADIG. Lo mismo se evidenció en el análisis de los modelos de autoevaluación y evaluación seleccionados. De alguna manera, en aquellos en los que se incorporaban criterios o indicadores para los postgrados en modalidad virtual se valoraba la interacción, el diálogo, el análisis crítico, la participación, el trabajo colaborativo en la búsqueda de soluciones, el desempeño ético y la investigación en acción. Experimentar una educación en entornos virtuales considerando la EDUCOMU y la ALFADIG puede ser considerada como parte de las buenas prácticas que promueven los procesos de mejora continua.

Sí se visibilizan aportes de la educomunicación y alfabetización digital a la calidad de un postgrado virtual, en coherencia con las competencias genéricas/transversales que se pretenden desarrollar. Hay posibilidades de desarrollo de competencias de postgrados en entornos virtuales, si estas se abordan adecuadamente para este nivel de educación superior, considerando, además de una formación académica disciplinar y experticia en el área del cuerpo docente, una formación en alfabetización digital y procesos educomunicativos de todas las personas que participan en el programa, con una mirada humana. Es un error asumir que todo estudiante o docente de postgrados (incluso con doctorados) cuenta con las competencias necesarias para desarrollarse responsable y creativamente en los entornos virtuales.

En los procesos de diseño, implementación y evaluación de un postgrado virtual es importante la mediación pedagógica, pero también la comunicativa. Uno de los retos que se propone como resultado de esta investigación es: en los postgrados virtuales centroamericanos ¿cómo migrar de una preocupación por lo tecnológico a una ocupación educomunicativa como mediación de los entornos virtuales de aprendizaje? Una de las formas es considerar a la EDUCOMU y a la ALFADIG en los procesos de evaluación de la calidad de los programas de postgrados virtuales centroamericanos.

Se requiere una apuesta a una educación virtual desde la proximidad y no desde la distancia. Hay que resignificar los espacios virtuales, en la que la interacción sea un proceso cotidiano, constante e intencionado.

Hay que preguntarse en las propuestas de actividades en los entornos virtuales de las clases de los postgrados virtuales ¿interacción con quién?, ¿con los dispositivos, con los materiales y herramientas o con las personas? Algunos de los recursos – como foros, correos, videoconferencias, “broadcast”, -pueden utilizarse desde un enfoque unidireccional sino se considera el enfoque de una educación interactiva. Por tanto, debe reflexionarse sobre ¿cómo interaccionar mejor y de forma pertinente y adecuada (docente-estudiantes/estudiantes-estudiantes/docentes-estudiantes-IES) en los entornos virtuales?

En las entrevistas se detectó que varios de los informantes mencionaron que no identificaban modelos de evaluación de calidad específicos para postgrados virtuales en la región centroamericana. Efectivamente, aún no se cuenta con modelos específicos de evaluación, y aún con un enfoque de “modalidad desde la distancia” pero como avance,

se identifican las experiencias concretas en los modelos de SINAES en Costa Rica y CSUCA/SICEVAES, a nivel regional. Los ámbitos de alcance del modelo de SINAES es nacional y el de CSUCA/SICEVAES regional, pero para universidades públicas, cuando la mayor cantidad de instituciones de educación superior en Centroamérica son privadas. No obstante, la experiencia inicial está ahí, para aprender sobre ella.

¿Cuáles son los factores clave y áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana? Se concluye que los factores clave, que podrían considerarse entre los elementos sustantivos de calidad, se relacionan con la **mediación educomunicativa** (pasar de una mediación tecnológica o solo pedagógica a una mediación educomunicativa); con la **interacción intencionada** (con un enfoque desde el humanismo digital, factor relacional- Marta-Lazo & Gabelas, 2012- donde se garantice una participación dialógica con sentido, se respete la diversidad y la libertad de expresión); el **análisis crítico, reflexivo y propositivo**; el **sentido social transformador, solidario, colaborativo y propositivo** (que supere la mirada individualista); la **investigación acción** (reconociendo los contextos y la diversidad cultural); la **producción creativa (no solo el uso y consumo de contenidos)**; y la **prácticas éticas y responsables (aspectos axiológicos)**.

Con el análisis de los modelos de autoevaluación y evaluación de postgrados en la región centroamericana se identificaron como posibles **áreas de oportunidad** y consideración de estos elementos EDUCOMU y ALFADIG los siguientes: 1/ Relación con el contexto-entorno; 2/ Personal académico; 3/ Investigación; 4/ Procesos formativos; 5/ Desarrollo docente; 6/ Vida estudiante; 7/ Gestión de carrera; y 8/ Internacionalización.

Ya que cada modelo responde a un contexto en específico, a instituciones de educación particulares con sus propias identidades, más que formular indicadores específicos de una manera rígida, se consideró más pertinente elaborar unas consideraciones generales para la formulación de indicadores de evaluación de calidad de postgrados virtuales, desde una mirada educomunicativa y de alfabetización digital, que pueden ser aplicados en distintos momentos del desarrollo del proceso de evaluación o autoevaluación de la calidad (planificación, procesos y resultados) y en distintas categorías, componentes, dimensiones, factores, criterios o indicadores:

1. Establecer participativamente los alcances de la incidencia que se pretende lograr con un postgrado virtual.
2. Reflexionar sobre qué educación virtual se desea y para qué (reflexión epistemológica).
3. Considerar permanentemente a la educación virtual como un proceso humano (donde lo emocional también tiene valor) y no meramente tecnológico.
4. Promover prácticas de interacción respetuosas, solidarias, significativas y reflexivas.
5. Visibilizar la formación permanente en competencias digitales y educomunicación tanto del cuerpo docente, estudiantado y personal en general de la carrera.
6. Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales.
7. Reflexionar sobre las prácticas educativas virtuales (CÓMO), no solo enlistarlas (Cuántas).
8. Promover prácticas vinculadas con los contextos de los participantes, responsables, colaborativas y reflexivas en los entornos virtuales.
9. Producir creativa y reflexivamente no solo consumir contenidos/información.
10. Respetar y valorar la diversidad.
11. Introducir de manera explícita la discusión sobre los procesos educomunicativos y ALFADIG- con una mirada epistemológica.
12. Promover que las prácticas compartidas en los entornos virtuales tengan un sentido disruptivo del modelo tradicional unidireccional e instrumental.

A nivel macro de intervención, ante la reducida visibilización de políticas públicas relacionadas con la educomunicación y alfabetización digital/ mediática como un derecho ciudadano, la consideración de estas en los modelos de evaluación podría generar posibilidades que organismos regionales impulsen estas iniciativas de políticas públicas. Aún en algunos de nuestros países centroamericanos, como en El Salvador, somos testigos de la implementación de proyectos educativos de desarrollo tecnológicos concentrados principalmente en el acceso a lo tecnológico y no al desarrollo de competencia digitales desde un enfoque educomunicativo, al estilo de “Un niño, una niña, una computadora” implementado en El Salvador hace más de siete años, donde se publicitó

la entrega de miles de computadoras (“Lempitas”) a niños y niñas y docentes. Sin embargo, no hubo ningún informe de resultados sobre las competencias desarrolladas con este equipo. En el contexto de la pandemia COVID-19 no se evidenció como un logro este proyecto. Sí es necesario garantizar un acceso a equipo y conectividad adecuada, pero no es solo eso. También es necesario desarrollar competencias digitales- no solo centradas en las dimensiones tecnológicas- entre estudiantes y docentes.

Es necesario reconocer prioritariamente en estos procesos educativos mediados por la tecnología la dimensión humana (lo cultural) y esta debe videnciarse en los modelos de autoevaluación y evaluación de la calidad de la educación en todos los niveles. Para ello, desde este enfoque humano, también deben considerarse formas disruptivas de concepción y práctica de los procesos educativos.

Finalmente, ¿qué más disruptivo que lograr una educación virtual desde la proximidad humana y no desde la distancia? Para lograrlo, tanto estudiantes, como docentes, tutores y responsables de postgrados y todas y todas debemos desarrollar consciencia de los procesos educomunicativos y de las competencias digitales requeridas en estos entornos de aprendizaje.

Parafraseando a Ramírez-Castellanos (2014): Si la educación es un proceso eminentemente humano, en la educación virtual también debemos cuidar lo humano.

5.2. SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

Tabla 97. Síntesis de conclusiones	
Por objetivos	
Determinar los factores clave de EDUCOMU y de ALFADIG que deben considerarse como indicadores en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de programas de postgrados virtuales en la región centroamericana.	✓ Mediación educomunicativa ✓ Interacción intencionada ✓ Análisis crítico, reflexivo y propositivo ✓ sentido social transformador, solidario, Colaborativo y propositivo ✓ Investigación acción ✓ Producción creativa ✓ Prácticas éticas y responsables

Indagar las áreas de oportunidad que ofrecen la EDUCOMU y la ALFADIG en modelos de auto-evaluación y evaluación de calidad para programas de postgrados virtuales centroamericanos.	✓ Relación con el contexto ✓ Personal académico ✓ Investigación ✓ Procesos formativos ✓ Desarrollo docente ✓ Vida estudiantil ✓ Gestión de carrera ✓ Internacionalización
Desarrollar una propuesta para la formulación de indicadores EDUCOMU y ALFADIG que puedan considerarse en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana	✓ Establecer participativamente los alcances de la incidencia que se pretende lograr con un postgrado virtual. ✓ Reflexionar sobre qué educación virtual se desea y para qué (reflexión epistemológica). ✓ Considerar permanentemente a la educación virtual como un proceso humano (donde lo emocional también tiene valor) y no meramente tecnológico. ✓ Promover prácticas de interacción respetuosas, solidarias, significativas y reflexivas. ✓ Visibilizar la formación permanente en competencias digitales y educomunicación tanto del cuerpo docente, estudiantado y personal en general de la carrera. ✓ Promover la formación para la vida desde una ciudadanía responsable en todos los entornos, incluyendo los virtuales. ✓ Reflexionar sobre las prácticas educativas virtuales, no solo enlistarlas. ✓ Promover prácticas vinculadas con los contextos de los participantes, responsables, colaborativas y reflexivas en los entornos virtuales. ✓ Producir creativa y reflexivamente no solo consumir contenidos/información. ✓ Respetar y valorar la diversidad. ✓ Introducir de manera explícita la discusión sobre los procesos educomunicativos y ALFADIG- con una mirada epistemológica. ✓ Promover que las prácticas compartidas en los entornos virtuales tengan

	un sentido disruptivo del modelo tradicional unidireccional e instrumental.
Por preguntas de investigación	
¿Qué relación existe entre calidad de programas de postgrados virtuales y los procesos de EDUCOMU y ALFADIG?	✓ En una primera observación no se determina una relación directa entre CALIDAD-ALFADIG-EDUCOMU ✓ Con el análisis se determinaron relaciones en tres vías: 1/ desde las COMPETENCIAS genéricas que se esperan desarrollar en los programas de postgrados centroamericanos ✓ 2/ Los factores clave de garantía de calidad que identificaron los informantes clave ✓ 3/ Los componentes, categorías, dimensiones, criterios e indicadores de modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a los postgrados de modalidad virtual en C.A.
¿Cuáles son los factores clave y áreas de oportunidad que posibilitan la EDUCOMU y la ALFADIG en procesos de autoevaluación y evaluación de la calidad en postgrados virtuales en la región centroamericana?	Factores clave: ✓ Mediación comunicativa ✓ Interacción intencionada ✓ Análisis crítico, reflexivo y propositivo ✓ sentido social transformador, solidario, Colaborativo y propositivo ✓ Investigación acción ✓ Producción creativa - Prácticas éticas y responsables Áreas de oportunidad: ✓ Relación con el contexto ✓ Personal académico ✓ Investigación ✓ Procesos formativos ✓ Desarrollo docente ✓ Vida estudiantil ✓ Gestión de carrera ✓ Internacionalización
¿Cómo se formulan indicadores de EDUCOMU y ALFADIG adecuados a modelos de evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana?	✓ ALCANCE+INCIDENCIA DE POSTGRADOS+PARTICIPACIÓN ✓ REFLEXIÓN MODELO DE EDUCACIÓN VIRTUAL ✓ EDUCACIÓN VIRTUAL+HUMANISMO ✓ INTERACCIÓN+ RESPETO+SOLIDARIDAD+SIGNIFICATIVA+ REFLEXIÓN ✓ ALFADIG+EDUCOMU+TODOS

	✓ FORMACIÓN PARA LA VIDA+CIUDADANÍA RESPONSABLE ✓ REFLEXIÓN CONSTANTE PRÁCTICAS VIRTUALES ✓ PRÁCTICAS+CONTEXTOS ✓ PRODUCCIÓN CREATIVA+REFLEXIVA ✓ RESPETO+VALOR+DIVERSIDAD ✓ EDUCOMU+ALFADIG ✓ PRÁCTICAS DISRUPTIVAS
Por metodología	
Análisis de contenido (AC)	✓ No se mencionan de manera explícita en los modelos de autoevaluación o evaluación de calidad aplicados a las carreras de postgrados virtuales de CA EDUCOMU o ALFADIG ✓ Se infieren algunos componentes, dimensiones, etapas, indicadores o criterios donde podrían considerarse en varias etapas o momentos. ✓ Se evidencia cierto avance en el enfoque de análisis de la evaluación de calidad de programas en modalidad virtual ✓ Predomina el enfoque de educación desde la distancia y no desde la proximidad
Entrevista individual enfocada (EIE)	✓ La mayoría de los informantes clave no mencionaron de manera explícita los procesos de EDUCOMU y ALFADIG. ✓ Sí identificaron como factores clave de garantía de la calidad de postgrados varias de las dimensiones y componentes ALFADIG y EDUCOMU
Generales	
✓ Falta desarrollo de los procesos de EDUCOMU y ALFADIG en la academia y en las políticas públicas de los países centroamericanos. ✓ Considerar los procesos de EDUCOMU y ALFADIG en la educación virtual a nivel de postgrados puede contribuir a elevar su calidad. ✓ Falta desarrollar más procesos evaluativos de calidad de postgrados virtuales con enfoques formativos donde la innovación y pertinencia de los procesos EDUCOMU y ALFADIG sean valorados significativamente. ✓ Existen áreas de oportunidad para incorporar los procesos EDUCOMU y ALFADIG en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los postgrados centroamericanos. ✓ Debe mantenerse el enfoque humanístico en la creación, desarrollo y evaluación de postgrados virtuales centroamericanos. ✓ Deben implementarse metodologías disruptivas/educativas en la formación de programas de postgrados virtuales en Centroamérica que contribuyan a superar el modelo napoleónico que aún persiste en algunos programas de postgrados y que se formen	

investigadores competentes y conscientes de su papel en la transformación de las sociedades

5.3. LIMITACIONES

“La vida no es mecánica sino una sorpresa continua, es impredecible e incierta. Nadie sabe lo que va a ocurrir mañana. Por paradójico que parezca: lo único que permanece es el cambio”
(Fusté, 2010, p. 10).

En este apartado se comparte, siempre desde la honestidad, los problemas o dificultades que han afectado de alguna forma el recorrido investigativo. Iniciaré desde las sociopolíticas, para luego pasar a las académicas y finalizar, por qué no, con las personales. Si se ha realizado una investigación con un enfoque humanista, también debe cerrarse desde lo humano.

Inicialmente, se propuso una investigación más relacionada con los aportes que podrían ofrecer la EDUCOMU y la ALFADIG a programas de postgrados semipresenciales centroamericanos. Se había considerado trabajar con una de las universidades centroamericanas con experiencia en programas semipresenciales y virtuales. No obstante, 2018 fue un año en la que la inestabilidad sociopolítica del país provocó el cierre temporal de algunas de las instituciones educativas que estaban consideradas como adversarias al gobierno e incluso fueron objeto de ataques. Hubo protestas y marchas estudiantiles que finalizaron lamentablemente con muertes. En ese periodo, se redujeron las actividades de colaboración externas y más adelante los esfuerzos se concentraron en apoyar a la ciudadanía y a la comunidad universitaria para garantizarles el derecho a la educación y bienestar. Esta situación llevó a la decisión de cambiar el enfoque de la investigación, a la revisión de los modelos de evaluación de calidad de los postgrados centroamericanos.

Entre las limitaciones académicas que señalo se encuentran la reducida producción académica de la región y de países centroamericanos, en general y en específico sobre EDUCOMU y ALFADIG. Lastimosamente es una realidad y debemos trabajar desde nuestros campos académicos para avanzar en ello. Otra limitante para señalar es el

desconocimiento sobre la EDUCOMU y ALFADIG entre los académicos y responsables de garantizar la evaluación de la calidad de los postgrados virtuales en la región centroamericana. Probablemente, este desconocimiento se vincule con el poco abordaje y desarrollo de estas áreas a nivel académico y de políticas públicas. También, en el plano académico, señalo que, aunque he experimentado una respuesta inmediata y de apoyo solidario de parte de la mayoría de los informantes clave seccionados, hubo algunas experiencias donde la respuesta y cumplimiento de citas de varios de los posibles informantes fue casi nula. Cuando se lograban concertar las entrevistas después de varios intentos, se suspendía a última hora y no se lograron recalendarizar. No obstante, para ese periodo ya se había logrado el punto de saturación de la investigación, pues las respuestas que se recibieron de los informantes de ese país que aceptaron y cumplieron con la cita de las entrevistas eran similares a las obtenidas ya de otros informantes en otros países. Por lo que se cerró el muestreo intencionado.

Finalmente, las personales. No han sido tiempos sencillos los que hemos padecido en el marco de esta pandemia COVID-19. Las incertidumbres, los miedos y las depresiones han sido comunes en nuestros ambientes y no fueron tiempos óptimos para avanzar en proyectos académicos demandantes como se debería. No obstante, hay que llegar a un punto donde se debe tomar la decisión de levantarse, retomar y seguir intentándolo. Transformar una limitante en un área de oportunidad.

5.4. PROSPECTIVAS

(...) para que esa información pueda volverse conocimiento requiere de las capacidades humanas, y hacer real eso que cada vez escuchamos más frente a las habilidades blandas, por lo cual se trata de transmitir menos información y conocimiento, y enseñar más para toda la vida”
(Mejía, 2020, p. 125).

Para futuras investigaciones sobre estas temáticas en el área centroamericana propongo considerar las siguientes áreas:

1. Migración de una preocupación tecnológica a una ocupación educomunicativa, como mediación de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior en Centroamérica.
2. Políticas públicas y alfabetización digital como un derecho ciudadano en Centroamérica.
3. Alfabetización digital y formación ciudadana en adultos mayores de Centroamérica.
4. Medios de comunicación tradicionales y sus aportes a la educomunicación en la actualidad en la región centroamericana.

Se considera conveniente continuar las investigaciones relacionadas con lo que se ha denominado *migración de una preocupación tecnológica a una ocupación educomunicativa, como mediación de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior en Centroamérica*. Esto para seguir ahondado sobre la prioridad de la preocupación tecnológica en la educación superior y ofrecer aportes educativos para el enfoque de otras dimensiones necesarias para el avance de la educación en entornos virtuales a nivel de educación superior.

Otra investigación para desarrollar podría centrarse en el campo de las *políticas públicas y la alfabetización digital como un derecho ciudadano en Centroamérica*. ¿Por qué no se ha avanzado en concebir la educación mediática o digital como un derecho ciudadano?, ¿tendrán relación las culturas autoritarias de las que provenimos históricamente en la región centroamericana?

Un ámbito poco desarrollado en la investigación en Centroamérica es la alfabetización digital y formación ciudadana en adultos mayores de Centroamérica. El interés al abordar la educación formal y la alfabetización digital podría centrarse en la niñez, jóvenes o adultos menores a la tercera edad, cuando los adultos mayores también tienen derecho a esta nueva alfabetización.

Finalmente, también propongo investigar los aportes educomunicativos de los medios de comunicación tradicionales en la actualidad en la región centroamericana. Ante la incursión de las TIC (preferiblemente TRIC), cómo los medios tradicionales pueden contribuir a la comprensión de las nuevas relaciones que se establecen entre ciudadanías y medios.

Estas son áreas que no se han abordado en la región centroamericana y que pueden contribuir al desarrollo de la ALFADIG como una mirada educomunicativa, de enfoques de derechos ciudadanos.

Antes de la pandemia, la educación virtual se veía como una opción, como una posibilidad. Después de la pandemia, se han afinado algunas de sus concepciones (AZ4ES2020).

5.5. CONCLUSIONS

"Digital technologies are not participatory in themselves, what are participatory are the cultures"
(Anguita & Ruiz, 2018, p. 46).

The general research findings primarily respond to the research questions and objectives. Definitive conclusions are probably not considered, since communication and education are both dynamic fields and are constantly transforming themselves, as evidenced in 2020 with the COVID-19 pandemic that took the world by surprise. We changed overnight from a world of formal education with a predominance of face-to-face system to virtual education, without knowing it too much about it. We still cannot assure that there is full confidence about the advantages of virtual education, since it tends to be constantly and unfairly compared with face-to-face education, as if it were just a process concerned with jumping from one environment to another. They are two different modalities, which require the recognition of their own origins, approaches, experiences, possibilities and limitations. Furthermore, ICTs advance and change at a dizzying pace that is difficult to grasp, if not almost impossible.

After the development of this research, it has been found that the quality of a postgraduate course is not directly linked to the modality in which it is offered, but essentially to the fulfillment of a need, the need that becomes the reason why it exists in the first place. Because of this, an introspective (epistemic) analysis is initially required from

the higher education institutions that offer these programs to primarily answer the following question: a virtual postgraduate program for what? To train more professionals specialized in techniques in some demanding areas of the society? Or, to contribute to the development of knowledge in a region such as Central America, in which, historically speaking, decision-makers of educational public policies have not opted for the development of quality education at all levels, and much less for the academic, the educational and the scientific fields? Each institution will decide in terms of its own identity, its mission and its values, how it contributes to achieving fairer and more equitable societies, where knowledge and education liberate and do not oppress.

It is necessary that each virtual postgraduate program clearly responds to an educational model, from where it is established in order to advance to the next stage, and so that it does not replicate what is implemented with the traditional models of education in some of the physical classroom spaces of the universities. It is necessary not only to believe that an academic postgraduate program in virtual modality has a degree of quality, only because we perceive that it is so. We need to commit ourselves to the culture of quality, with experiences of quality assurance management, with the adoption of both self-evaluation and evaluation processes that allow us to verify through evidence how well this virtual postgraduate fulfills the reason of its existence. Participatory evaluation processes, in which the university's community, students, academics, authorities, employees in general, graduates, employers, social organizations, companies, and communities are involved. Processes in which we evaluate ourselves internally, but also in relation to other external aspects. Evaluation processes in which we recognize that we are all valid interlocutors. Evaluation processes where not only the quantitative aspects are measured, but also the qualitative ones. Where we not only wonder about how many things are involved, but about HOW are they involved.

In this research it has been shown that technological factors intervene in the evaluation of the quality of virtual postgraduate courses, but also, that it is mainly the human factors that need to be taken into consideration (communication-pedagogy). Therefore, the self-assessment and quality evaluation models of virtual postgraduates must also consider these factors, not only listing their practices, but also enhancing the reflection of their interactive processes on what is done and how it can be improved.

The consideration of EDUCOMU and ALFADIG in the quality evaluation models of virtual postgraduate programs enables the recognition of other key factors for the proper development of the program, and not only technological gaps and problems of connectivity or technical use of the equipment, which also affect us more in the countries located in regions such as Central America.

When faced with the question: what relationship exists between the quality of virtual postgraduate programs and the processes of EDUCOMU and ALFADIG? Quickly, one could answer that almost none in Central America. As a result of the research, little knowledge (or explicit acknowledgments) about the contributions of educommunication and digital literacy in higher education in virtual environments in the Central American region was detected, especially when there are Latin American contributions (more in reference to South America), closer to our contexts that promote their consideration and daily practice from a rights perspective in terms of a responsible citizenship. A couple of the key informants named some of these concepts. In the quality assessment models analyzed, these concepts were not mentioned in any of these documents. However, scrutinizing more, as should be done in research, it is concluded that if relationships can be established and considered in quality assessment models, they will contribute to recognize and develop these models formally in careers. I will explain the above: if from the virtual postgraduate courses (masters and doctorates) it is intended that the student body develop competencies related to critical analysis, social awareness, ethics, the capacity for communication and social and cultural interaction, these skills are related to the dimensions that are developed with educommunication and digital / media literacy (technological, language, production, axiological, aesthetic and creative dimensions, Ferrés & Piscitelli, 2012; Rosa-García et al., 2014).

Experiencing an education in virtual environments considering these processes is a contribution to the development of postgraduate courses. Even several Central American informants expressed it, identifying some of these competencies as key quality factors, without naming EDUCOMU and ALFADIG. The same was evidenced in the analysis of the selected self-evaluation and evaluation models. In some way, in those in which criteria or indicators for postgraduate degrees were incorporated through virtual mode, elements such as interaction, dialogue, critical analysis, participation, collaborative work in the search for solutions, ethical performance and research in action were valued as

important aspects. Experiencing an education in virtual environments considering EDU-COMU and ALFADIG can be considered as part of the good practices that promote processes of continuous improvement.

The contributions of educommunication and digital literacy to the quality of a virtual postgraduate course are visible, in coherence with the generic / transversal competences that are intended to be developed. There are possibilities for developing postgraduate competencies in virtual environments, if these are adequately addressed for this level of higher education, considering, in addition to a disciplinary academic training and expertise in the area of the teaching staff, a training in digital literacy and educommunicative processes of all the people who participate in the program, with a human perspective. It is a mistake to assume that every graduate student or professor (even with PhDs) has the necessary skills to develop his or her tasks responsibly and creatively in virtual environments.

In the processes of design, implementation and evaluation of a virtual postgraduate degree, pedagogical mediation is important, but also communicative mediation. One of the challenges that is proposed as a result of this research is: in the Central American virtual postgraduate courses, how to migrate from a concern for technology to an educommunicative occupation as a mediation of virtual learning environments? One of the ways is to consider EDUCOMU and ALFADIG in the quality evaluation processes of Central American virtual postgraduate programs.

A commitment to a virtual education from proximity and not from a distance is required. Virtual spaces must be redefined, because in these places interaction is a daily, constant and intentional process.

We must ask ourselves in the proposals for activities in the virtual environments of the virtual postgraduate classes: interaction with whom? With the devices, with the materials and tools or with the people? Some of the resources -such as forums, emails, video-conferences, broadcasts- can be used from a unidirectional approach if the perspective of an interactive education practice is not considered. Therefore, it is necessary to reflect on how to establish a better interaction, and how to do it in a pertinent and an appropriate way (professor - students / students - students / professors – students - HEI) in virtual environments.

In the interviews, it was detected that several of the informants mentioned that they did not identify specific quality assessment models for virtual postgraduate courses in the Central American region. Indeed, there are still no specific evaluation models; however, there are certain developments in this matter, that is, concrete experiences are identified in the SINAES models in Costa Rica and CSUCA / SICEVAES, at the regional level. The scope of the SINAES model is a national one, and that of CSUCA / SICEVAES is at a regional level, but for public universities, in a context where the largest number of higher education institutions in Central America are private. However, the initial experience is there, in order to learn about it.

What are the key factors and areas of opportunity that enable EDUCOMU and ALFADIG in self-assessment and quality evaluation processes in virtual postgraduate courses in the Central American region? It can be concluded that the key factors, which could be considered among the substantive elements of quality, are related to an educommunicative mediation (moving from a technological or just a pedagogical mediation to an educommunicative mediation); with intentional interaction (with a perspective of digital humanism, relational factor -Marta-Lazo & Gabelas, 2012- where meaningful dialogic participation is guaranteed, and both diversity and freedom of expression are respected); with a critical, reflective and purposeful analysis; with a transforming, supportive, collaborative and purposeful social sense (that goes beyond the individualistic gaze); including action research (recognizing contexts and cultural diversity); plus a creative production (not just the use and consumption of content), as well as ethical and responsible practices (axiological aspects).

With the analysis of the postgraduate self-evaluation and evaluation models in the Central American region, EDUCOMU and ALFADIG identified the following as possible areas of opportunity and consideration of these elements: 1 / The relationship with the context-environment; 2 / Academic staff; 3 / Research; 4 / Training processes; 5 / Teaching skills development; 6 / Student life; 7 / Career management; and 8 / Internationalization.

Since each model responds to a specific context, to particular educational institutions with their own identities, rather than to the formulation of specific indicators in a rigid way, it was considered more pertinent to elaborate general considerations for the formulation of quality evaluation indicators for virtual postgraduate programs, from an

eduocommunicative and digital literacy perspective, which could be applied at different stages in the development of the quality evaluation or self-evaluation process (planning, processes and results), and in different categories, components, dimensions, factors, criteria or indicators:

1. Establish from a participatory perspective the scope of the incidence that is intended to be achieved with a virtual postgraduate course.
2. Reflect on what kind of virtual education is necessary to achieve and what would be the purpose of such goal (epistemological reflection).
3. Permanently consider virtual education as a human process (where emotional aspects are also valuable), and not merely as a technological one.
4. Promote respectful, supportive, meaningful and reflective interaction practices.
5. Make visible the permanent training in digital skills and eduocommunication in relation to the teaching staff, the students, and the career's employees in general.
6. Promote life training from responsible citizenship in all environments, including virtual ones.
7. Reflect on virtual educational practices (HOW), not just list them (How many).
8. Promote practices linked to the contexts of the participants, responsible, collaborative and reflective in virtual environments.
9. Produce creatively and reflectively; do not focus on just content consumption / information.
10. Respect and value diversity.
11. Explicitly introduce the discussion about eduocommunicative processes and ALFADIG- with an epistemological perspective.
12. Promote that shared practices in virtual environments have a disruptive sense of the traditional unidirectional and instrumental model.

At the macro level of intervention, given the reduced visibility of public policies related to eduocommunication and digital / media literacy as a citizen's right in Central America, the consideration of these in the evaluation models could generate possibilities for regional organizations to promote these public policy initiatives. Even in some of our Central American countries, such as El Salvador, we are witnessing the

implementation of educational projects for technological development focused mainly on the access to technology, and not on the development of digital skills from an edu-communicative approach, in the style of “A child, a girl, a computer”, implemented in El Salvador more than seven years ago, where the delivery of thousands of computers (“Lempitas”) to boys and girls and teachers was made public. However, there were no reports on the results about the skills developed with this team. In the context of the COVID-19 pandemic, this project was not evidenced as an achievement. It is necessary to guarantee access to the equipment and an adequate connectivity; however, it’s just not only about that. It is also necessary to develop digital skills -not only focused on the technological dimensions- among students and teachers.

One last consideration is to wonder what could be more disruptive than to achieve a virtual education from human proximity and not from a distance? To achieve this in the relation between students, professors, tutors and postgraduate managers. All of us must develop awareness in regard to the educommunicative processes, and in regard to the digital skills required in these learning environments. Paraphrasing Ramírez-Castellanos (2014): If education is an eminently human process, in virtual education we must also take care of human aspects.

5.6. ALGUNAS REFLEXIONES PARA CERRAR...

*“También creo en la fuerza de las relaciones verdades
Entre las personas para sumar esfuerzos en lo atinente
a la reinvención de la gente y del mundo”
(Freire, 2015, p. 63).*

Para cerrar esta investigación, comparto algunas reflexiones finales relacionadas con la **Educomunicación, la alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**. Primero, hay que enfatizar que sí se establecen ciertas relaciones entre las dimensiones EDUCOMU y ALFADIG con los componentes, categorías, criterios o indicadores considerados en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados. Estas relaciones no se visibilizan en

una primera observación, pero pueden considerarse como áreas de oportunidad de mejora continua de los mismos modelos de autoevaluación y evaluación de calidad.

No era parte de los propósitos de esta investigación evaluar los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad implementados a los postgrados virtuales en la región centroamericana, ni considerarlos si eran pertinentes o no en general para ser aplicados a los postgrados virtuales, sino se pretendió determinar si eran considerados o no factores de ALFADIG o de EDUCOMU en sus procesos de diseño, implementación o evaluación.

Segundo, el desconocimiento de los procesos de EDUCOMU y ALFADIG en la región centroamericana- inferido por el poco reconocimiento (o notoriedad) de estos entre los informantes clave- puede ser una de las causas por las que no se abordan claramente estos procesos en los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los programas de postgrados virtuales. Nuevamente, desde una óptica propositiva, puede ser una oportunidad de abordaje, reflexión, aprendizaje y desarrollo para docentes, estudiantes, personal de las universidades y de las agencias de acreditación de calidad de la región, con el interés por evaluar adecuadamente la calidad de los postgrados virtuales en Centroamérica.

Tercero, con las respuestas ofrecidas por los informantes clave, se infiere el interés por la mejora continua de la calidad de los programas de postgrados en la región centroamericana. Por tanto, podría considerarse también un área de oportunidad para las mismas agencias de acreditación de calidad de la región, revisar sus modelos de autoevaluación y evaluación de calidad aplicados a postgrados virtuales y considerar el enfoque que ofrecen la EDUCOMU y ALFADIG como parte de su innovación y mejora continua. Más ahora que con la pandemia del COVID-19, la educación virtual se posicionó como una modalidad de implementación en la educación formal en distintos niveles y más en postgrados, ya que posibilita que el estudiantado de postgrados centroamericano organice sus diversas actividades cotidianas (laborales, familiares, etc.) con su especialización profesional o formación doctoral. Ahora, probablemente, la educación virtual será una modalidad más demandada por esta población.

Una oferta de calidad de esta modalidad requiere que todos los involucrados asuman su corresponsabilidad para ejecutar las acciones requeridas para su mejora. Seguramente, se requerirá para ello pensar y repensar lo que se espera de los postgrados y

de la educación virtual a nivel de postgrados. Ojalá que esta nueva reflexión se desarrolle sin dejar de lado lo humano y sin perder de vista el sentido de lo que implica realizar estudios de postgrados, más en una región como la centroamericana. Finalizo esta tesis con una cita de Ignacio Ellacuría, nuestro exrector y mártir de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA, de El Salvador, con la que iniciamos esta investigación:

*“Asistir a la universidad es, en nuestros países,
un privilegio excepcional, un privilegio que no puede aceptarse
sino con la clara conciencia de la obligación
de ponerlo al servicio de los demás”
(Ellacuría, 1999, p. 22).*

“Quienes han experimentado la educación virtual conocen las posibilidades inclusivas de esta modalidad a nivel de postgrados, siempre y cuando se aprovechen las posibilidades de interacción que ofrece esta modalidad”

Orientación hipotética

Tesis Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programa de postgrados virtuales de la región centroamericana

Nelly A. Chávez- Reynosa, 2021



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados. (2015). Manual de acreditación. ACAP.
- Aguaded, I. (2015) Competencia mediática, clave para una sociedad más democrática. En Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce-A., García-Ruiz, R. & Caldeiro, M. (2015) Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática, Gedisa.
- Aguaded Gómez, J. I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable: la ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 19(37), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- Aguaded Gómez, J. I. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. Aularia, 1(2), 259-261. <https://bit.ly/30vWXXk>
- Águeda, B. & Cruz, A. (2007). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea Ediciones.
- Alarcón-Lora, A., Munera Cavadias, L., & Montes Miranda, A. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. Saber, Ciencia Y Libertad, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Alarcón, F. (2013, 13-14 junio). Panorámica de la investigación y los estudios de postgrados en las universidades de América Central y República Dominicana [Diapositiva de PowerPoint]. DocPlayer. <https://bit.ly/30iH5ra>
- Alarcón, F., Luna, J. & Navas, N. (2020, febrero). Oferta de programa de educación superior en los países de América Central y República Dominicana [Diapositivas de PowerPoint]. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- Alonso, L. & Blázquez, F. (2016). El docente de educación virtual: guía básica: incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle. Narcea Ediciones.
- Álvarez, F., Bartra, F., López, E., & Sandoval, Y. (coords.). (2015). Experiencias universitarias en escenarios virtuales formativos. Editorial USC. <https://bit.ly/2z8Cv3k>
- Anguita-Martínez, R. & Ruiz-Requies, I. (2018) Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: Las etnografías como estrategias de investigación etnográfica. En Martínez-Rodríguez & Fernández-Rodríguez (Comps.) Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples. Morata.
- Aparici, R., & Garcia, D. (2017). Comunicar y educar en el mundo que viene. Gedisa.

- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad [Pedagogy of Interactivity]. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 19(38), 51-58. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-05>
- Arboleda, N., & Rama, C. (eds.). (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. ACESAD - VIRTUAL EDUCA. <https://virtualeduca.org>
- Área, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Investigación en la escuela, 64, 5-17. <https://idus.us.es>
- Arias Gonzáles, J., Covinos Gallardo, M., & Cáceres Chávez, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 4(2), 237-247. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (2004, 19 de noviembre). Decreto Legislativo no. 468. Ley de Educación Superior. Diario Oficial, no. 216, Tomo 365. <https://bit.ly/3eCEfRo>
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados. (2014). Evaluación de Programas de Postgrados: Guía de autoevaluación (6ta. ed.). <https://bit.ly/2YmXnwu>
- Ávalos Dávila, C. (2018). Uso del Método Startup en el análisis y rediseño de estrategias didácticas para la formación en investigación de la UNED Costa Rica [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bit.ly/3dXUYPy>
- Ávila, P., & Rama, C. (eds.). (2017). Internet y Educación: amores y desamores. Conacyt, Infotec y Virtual Educa. <https://bit.ly/30vQlYR>
- Ayarza, H., & Baeza, J. (eds.). (1996). Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: características y proyecciones. CINDA. <https://cinda.cl/publicacion>
- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2000). Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria. CINDA. <https://bit.ly/3dl78LX>
- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2001). Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior. CINDA. <https://bit.ly/2zcLTTL>
- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2002). Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales. CINDA. <https://bit.ly/3dl6hLf>
- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2004). Competencias de egresados universitarios. CINDA. <https://www.researchgate.net/>

- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. CINDA. <https://bit.ly/3eXAXIM>
- Ayarza, H., & González, L. (eds.). (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. CINDA. <https://bit.ly/2XFGoWS>
- Ayarza, H. (ed.). (1993). Acreditación universitaria en América Latina: Antecedentes y experiencias. CINDA. <https://bit.ly/2XETNOY>
- Ayarza, H. (ed.). (2000). Acreditación de programas, reconocimientos de títulos e integración. CINDA. <https://bit.ly/2z9YbMu>
- Ayarza, H. (ed.). (2005). La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria. CINDA. <https://bit.ly/2Yewc71>
- Ayarza, H., González, L., Cortadellas, J., & Saavedra, G. (eds.). (2007). Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades. CINDA. <https://bit.ly/2XGrFLp>
- Azuero, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 4(8), 110-127. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Baelo, A. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a la demanda de las sociedades del Siglo XXI. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 35, 87-96. <https://bit.ly/2BY-GIYC>
- Báez y Pérez de Tuleda, J. (2012). Investigación cualitativa. Alfaomega.
- Banco Mundial. (2015). Estadísticas de gasto público en educación, total 2015. <https://bit.ly/30KP13c>
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de educación, 14, 157-175. <https://bit.ly/3cYF9GF>
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 15(29), 115-120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>
- Barro, S. (coord.). (2015). La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades Educación superior en Iberoamérica: Informe 2015. CINDA. <https://bit.ly/2Y3Cnuk>

- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Berganza Conde, M., & Ruiz San Román, J. (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. McGraw-Hill. <https://elibro.net/es/lc/bfiuca>
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Bruhn, K. (ed.). (2014). *La comunicación y los medios: metodología de investigación cualitativa y cuantitativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J., & Hurtado, R. (eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. RIL Editores. <https://bit.ly/2UisCrp>
- Brunner, J. (ed.). (2007). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2007*. RIL Editores. <https://bit.ly/3haHIJp>
- Cabaluz Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Cabrera Méndez, M., Codina, L., & Salaverría Aliaga, R. (2019). Qué son y qué no son los nuevos medios. 70 visiones de expertos hispanos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1506-1520. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1396-79>
- Camerino, O. (2016) Evaluación formativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En López-Pastor, V. (Coord.) (2016) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Canto Herrera, P. J. (coord.). *Educación a distancia y tecnologías de la información y de la comunicación*. Unas letras industria editorial.
- Casal de Altuve, R., Ortega, N., & Bonucci, M. (2018). La internacionalización de los postgrados. Una experiencia de aprendizaje organizacional en la Universidad de Los Andes – Venezuela. *Teuken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 9(12), 219–242. <https://doi.org/10.33571/teuken.v9n12a10>

- Castro, E. (2011-2012). El paradigma latinoamericano de la educomunicación: el campo para la intervención social. *Metacomunicación*, 0(1), 118-128. <https://revistameta-comunicacion>
- Cebrián, M. (coord.). (2007). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Narcea. Centro Interuniversitario de Desarrollo Pontificia, Universidad Católica de Valparaíso. (2005). La informática, las comunicaciones y la calidad de la educación universitaria (Colección Estudios e Informes N° 12). CINDA. <https://bit.ly/2XGrVtU>
- Centro Universitario de Desarrollo. (2019). Educación superior inclusiva. CINDA. <https://cinda.cl>
- Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, UNESCO. (1992). Educación para la comunicación: Manual Latinoamericano. Ceneca. <https://bit.ly/2MTatvW>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- CINDA. (2006). Currículo universitario basado en competencias (Memorias del Seminario Internacional Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 25 y 26 de julio de 2005). <https://bit.ly/2MCcQ6j>
- Colás Bravo, P., Conde Jiménez, J., & Reyes de Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-0>
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2018). Marco de cualificaciones para la Educación Superior centroamericana (MCESCA): Resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado. Editorial Serviprensa. <https://bit.ly/3dERlxy>
- CSUCA, SICEVAES, UNED. (2017). Marco de Referencia para la Educación Superior a Distancia para Centroamérica y República Dominicana. Universidad Estatal a Distancia. <https://bit.ly/2zpWjiR>
- Constitución Política de la República de Guatemala (con reformas de 1993). (1985). <https://bit.ly/2ASFNZ5>
- Constitución Política de la República de Nicaragua. (2014, 18 de febrero). *La Gaceta, Diario Oficial*, No. 32. <https://bit.ly/2Ym8LZp>
- Constitución Política de la República de Panamá. (2004, 15 de noviembre). *Gaceta Oficial*, No. 25176. <https://bit.ly/3cNjamg>

- Coronado Ramírez, G. (coord.). (2017). Educación a distancia en México: una década de sostenido esfuerzo institucional. Experiencias y perspectivas. Universidad de Guadalajara, UDG Virtual. <https://bit.ly/2ByIHCz>
- Cortella, M. (2018). Convivencia, ética y educación: Audacia y esperanza. Narcea.
- Cuevas, Y. (2017). Las Instituciones de educación superior privada y sus estrategias de mercado. Revista de la Educación Superior, 46(183), 123-126. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.002>
- Cunha, L. A. (2007). A universidade crítica: O ensino superior na república populista. SciELO – Editora UNESP. <https://bit.ly/2My1wbm>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. Education in the Knowledge Society, 21, 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Cruz, M., & Rama, C. (eds.). (2015). La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe. UAPA. <https://bit.ly/37lqjsF>
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. (2016). Explicando la sociedad: el realismo crítico en las ciencias sociales (1a. ed.). UCA Editores.
- Domínguez, J., & Rama, C. (eds.). (2011). El Aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Virtual Educa, ULADECH. <https://virtualeduca.org>
- Domínguez, J., & Rama, C. (eds.). (2012). La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia. Virtual Educa, ULADECH. <https://virtualeduca.org>
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Duriez González, M., & Obregón, G. (2016). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe Nacional: Guatemala. UNIVERSIA, CINDA. <https://bit.ly/3cNXWEE>.
- Duriez González, M., López, V., & Moncada, G. (2016). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe Nacional: Honduras. UNIVERSIA, CINDA. <https://bit.ly/2zkPsax>
- Ellacuría, I. (1999). Escritos Universitarios. UCA Editores.

- Engen, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Ezcurra, D., Saegh, D., & Comparato, F. (2014). Educación superior: tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. EDUVIM.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53. <https://bit.ly/2Y2muFN>
- Fernández-Navas, M., & Postigo Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.739>
- Ferrés, J., & Masanet, M. (eds.). (2015). La educación mediática en la universidad española. Editorial Gedisa.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 75-82. <https://www.revistacomunicar.com>
- Ferreira, A., & De Longhi, A. L. (2014). Metodología de la investigación II. Encuentro Grupo Editor.
- Freire, P. (2009). Pedagogía del compromiso. Hipatia Editorial.
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo XXI Editores.
- Freixas, R., & Ramas, F. (2015). Buenas prácticas de educación a distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. <https://bit.ly/2XGZ6gM>
- Fuentes Navarro, R. (2014). Postgrados e investigación en comunicación en México: ¿estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple? *Comunicación y Sociedad*, 22, 13-51. <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n22/n22a2.pdf>
- Fundación Organización Universitaria Interamericana. (2019). Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior. Fundación Organización Universitaria Interamericana, OUI IOHE, COLAM. <https://bit.ly/2MAvhbz>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (comp.). (2005). Educación virtual: reflexiones y experiencias. FUCN. <https://bit.ly/2AlzTKb>
- Fusté, M. (2010) ¡Despierta! ¿Vives o sobrevives? Corporación del éxito.

- Gabelas Barroso, J. A., Marta-Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. COMeIN, 9. <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Gabelas, J., Marta-Lazo, C. & González-Aldea, P. (2015). «El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente». Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura, 53, 20-34. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gabelas Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2016). Comunicación digital: un modelo basado en el Factor R-relacional. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/bfiuca/114199?page=3>
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Editorial Síntesis. <https://bit.ly/3htRruq>
- García Aretio, L. (1994). Educación permanente: educación a distancia hoy. UNED. <https://bit.ly/37nTXO6>
- García, C. (ed.). (2008). Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. UNESCO/IESALC, CENDES. <http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos>
- García Córdoba, F. (2017). La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis. Limusa.
- García, M., Ráez, L., Castro, M., Vivar, L., & Oyola, V. (2003). Sistema de Indicadores de Calidad I. Industrial Data, 6(2), 66-73. <https://bit.ly/3hnvi4X>
- García Ruiz, R., Ramírez García, A., & Rodríguez Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- García Ruiz, R., Gozávez Pérez, V., & Aguaded, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. Cuadernos.info, 35,15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Glasser, B. (1992). Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine.

- Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. EDMETIC, 8(1), 88-106. <https://doi.org/10.21071/edmeti.v8i1.11095>
- González Capdevila, O., González Franco, M., & Ruiz Perdomo, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. EDUME-CENTRO, 4(1), 1-5. <https://bit.ly/2Ue42rB>
- González, C. (2015). La Historia de la Educación de Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 231-243. <https://bit.ly/2MzrwDn>
- González, L., & Lagos, J. (eds.). (2013). Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias. CINDA. <https://bit.ly/30hkawc>
- González, L. (ed.). (1984). Pedagogía universitaria en América Latina: antecedentes y Perspectivas. CINDA. <https://bit.ly/37l2GAN>
- González, L. (ed.). (1986). Pedagogía universitaria en América Latina: evaluación y proyecciones (2ª parte). CINDA. <https://bit.ly/2MFfw3a>
- González, L. (ed.). (1990). Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe: Políticas, gestión y recursos. Estudio de casos. CINDA. <https://bit.ly/378n33Q>
- González, L. (ed.). (2010). Diagnóstico y diseño de intervención en equidad universitaria. CINDA. <https://bit.ly/3dOfvGc>
- González, L. (ed.). (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. CINDA. <https://bit.ly/2BFAxIF>
- González-Morga, N., & Martínez-Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado percepción del estudiante. Profesorado: Revista del curriculum y formación del profesorado, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.1504>
- González Gil, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. Index de Enfermería, 18(2), 121-125. <http://scielo.isciii.es/scielo>
- González, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. Calidad en la Educación, 28, 248-276. <https://doi.org/10.31619/cal.edu.n28.210>

- González Reyes, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker. *Comunicación Y Sociedad*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- Guajardo, P. (2018). Educación Superior en América Latina: Estudios retrospectivos y proyecciones. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/2Ujq63W>
- Gutiérrez Martín, A. (2002). Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas. Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. Aldine Transaccion.
- Henríquez Fernández, L. M., & Hernández de González, A. G. (2013). La evaluación de las IES que ejecuta el Ministerio de Educación de El Salvador y su relación con la calidad educativa del nivel superior [Tesis de Maestría en Política y Evaluación Educativa]. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Hernández Sampieri, R., Méndez, S., Mendoza, C., & Romo, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill Educación.
- HRazo Abundis, I. Y., Dibut Toledo, L. S., & Íñigo Bajo, E. R. (2016). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: experiencia de la Universidad del Golfo de California, México. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 190-198. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. UNESCO, IESALC. <https://bit.ly/3eXPsfD>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Educación Superior y Sociedad. Educación superior en América Latina y el Caribe: una visión desde las áreas estratégicas Post-CRES 2018 (Vol. 30). UNESCO, IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones. UNESCO, IESALC. <https://bit.ly/2Ujq63W>

- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. UNESCO, IESALC. <https://bit.ly/2XENnzz>
- Jain, A. K. (2011). Calidad y acreditación en la educación superior en Centroamérica. ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública, 60-61, 29-57. <https://bit.ly/2MF4wTp>
- Jenkins, J., Ito, M. & Boyd, D. (2016) Participatory culture in a network era. A conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics. Polity Press.
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. Revista de la educación superior, 36(141), 169-178. <https://bit.ly/3cM5acx>
- Johnson, J. (2018). El desarrollo de un programa de postgrado en modalidad b-learning para docentes universitarios de El Salvador. Revista de La Universidad Del Valle de Guatemala, 36, 73–80.
- Johnson-Mardones, D. (2017). Investigación cualitativa y educación: tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. Enfermería: Cuidados Humanizados, 6, 83-88. <https://dx.doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1455>
- Hamui-Sutton, M. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. Inv Ed Medicina, 5(17), 49-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.0082007-5057>
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. Chasqui, 58, 4-6. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1120>
- Lanning, J. (1976). La Ilustración en la Universidad de San Carlos. Editorial Universitaria.
- Lanning, J. (1955). The University in the Kingdom of Guatemala. Cornell University Press.
- Lemaitre, M. J., & López, M. (2016). Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones. CINDA. <https://bit.ly/3h6dgQg>
- Lemaitre, M. (ed.). Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI. RIL Editores. <https://bit.ly/30jfN3G>
- Lemaitre, M., & Zenteno, M. (eds.). (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior: Informe 2012. RIL Editores. <https://bit.ly/2XDBA4u>
- Levy, C. (1986). Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance. University of Chicago Press.
- López Carrasco, M. (2013). Aprendizajes, competencias y TIC. Pearson.

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI: Revista de Educación, 4, 167-179. <https://bit.ly/3eTIWXa>
- López, V. (2011). Evaluación formativa y comparativa en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea Ediciones.
- Lupión, P., & Rama, C. (eds.). (2010). La Educación Superior a Distancia en América Latina: Realidades y tendencias. PUCPR, UNISUL y Virtual Educa. <https://bit.ly/2BXjxOk>
- Maldonado-García, M. (2011) Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica. Magisterio Editorial.
- Maldonado Rivera, J., & Martínez Mediano, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de postgrados a distancia en América Latina y El Caribe. Bordón: Revista de Pedagogía, 68(3), 73-90. <https://bit.ly/37aqOWk>
- Maldonado, M. (2014). ¿Competencias o cualificaciones?: reforma de la educación superior, producción y acreditación (1ra. ed.). ECOE Ediciones.
- Marrasé, J. (2019) La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar. Educadores XXI.
- Martín, J. (1987). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Comunicación, cultura y Hegemonía. Ediciones Gustavo Gili.
- Massimin-Amoresano, L. (2013) Tecnología y educación: El humanista tecnólogo. Deconstruyendo la frontera entre las dos culturas, ILCEA, 18, 1-13. <https://doi.org/10.4000/ilcea.2096>
- Mata Gavidia, J. (1954). Fundación de la Universidad en Guatemala: 1548-1688. Editorial Universitaria.
- Mateus, J.C.; Andrada, P. & Quiroz, M.T. (2020). La formación docente en educación mediática en Latinoamérica. En: Aguaded, I. & Vizcaíno-Verdú, A. (Eds.). Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado. (pp. 445-452). Madrid: Ediciones Comunicar. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Mazo, F. (2010). Miedo a pensar. El eterno presente. Hacia un cambio educativo. Editorial Popular.
- Medina López, E. (2015). La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. Paradigma: Revista de Investigación Educativa, 21(35), 33-52. <https://bit.ly/30hq1Sf>

- Mena, M., Rama, C., & Facundo, Á. (eds.). (2008). El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. UNAD, Virtual Educa y ICDE. <https://bit.ly/3fhvGfw>
- Mejía, M. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Ministerio de Educación de la República de El Salvador. (2009). Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2008. Dirección Nacional de Educación Superior. <https://bit.ly/3eWqlEC>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de El Salvador. (2019). Resultado de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2018. Dirección Nacional de Educación Superior. <https://bit.ly/3cGzFAq>
- Mora Alfaro, J. (2016). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe Nacional: Costa Rica. UNIVERSIA - CINDA. <https://bit.ly/3fcNXdR>
- Moreno Castro, C., & de la Fuente Soler, M. (2005). Propuesta de un modelo de evaluación para desarrollar formatos televisivos de calidad. *Comunicar*, 25, 1-6. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-150>
- Morocho, M., & Rama, C. (eds.). (2012). Las Nuevas Fronteras de la Educación a Distancia. UTPL - Virtual Educa. <https://virtualeduca.org/documentos>
- Morocho, M., & Rama, C. (eds.). (2015). Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. UTPL, Virtual Educa y CALED. <https://bit.ly/2MQzIPM>
- Moore, S., & Murphy, M. (2009). Estudiantes excelentes: 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior. Narcea Ediciones.
- Muñoz Borja, P., García Ruíz, R., & Aguaded, I. (2020). La educomunicación en la documentación pública, privada y académica colombiana en su comprensión de la cuestión social. *Revista Fuentes*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.01>
- Naval, C., Serrano-Puche, J. , Sábada-C. & Arbués, E. (2016) Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17 (2), 73-90. <https://doi.org/10.14201/eks20161727390>
- Oliveira-Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Revista Nómadas*, 30, 194-207. <https://bit.ly/2UFW3ns>

- Orozco- Alvarado, J. (2018). El Marco Metodológico en la investigación cualitativa. Experiencia de un trabajo de tesis doctoral. Revista Científica de FAREM- Estelí, 7(27), 25-37. <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i27.7055>
- Orozco, G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 11 (1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6274>
- Paiva, A. (2005). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Revista Ciencias de la Educación, 2(26), 133-142. <https://bit.ly/2UkoMOh>
- Parra Castrillón, J. E. (2005). Aproximación a la virtualidad desde la propuesta educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN. En Fundación Universitaria Católica del Norte (ed.), Educación virtual: reflexiones y experiencias (pp. 10-19). FUCN. <https://bit.ly/2AlzTKb>
- Pérez Brignoli, H. (ed.). (1993). Historia General de Centroamérica: De la ilustración al liberalismo 1750-1870. Flacso.
- Pérez de Chen, M. (2015). Modelo de autoevaluación para la mejora continua de los programas de postgrado de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala: estudio de caso [Tesis doctoral del programa de Doctorado en en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida]. Universidad de Deusto.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 19 (37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pérez Rodríguez, M., & Delgado Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Comunicar: Revista Científica de Comunicación, 10(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Picardo Joao, Ó. (2012). Políticas públicas educativas: ensayos para el debate. UFG Editores.
- Picardo Joao, O. (s.f.). Historia y reforma de la Educación Superior en El Salvador. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2MDAlvW>
- Picardo-Joao, O. (s.f.). Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador: opiniones circunstanciales 1997-2002. Universidad Francisco Gavidia.

- Pinto Soria, J. (ed.). (1993). Historia General de Centroamérica: El Régimen Colonial 1524-1750. Flacso.
- PNUD. (2016). Informe de desarrollo humano 2016. <https://bit.ly/3eC9yPD>
- Presidencia de la República de El Salvador. (2012, 9 de febrero). Decreto Ejecutivo no. 19. Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior. Diario Oficial, no. 39, Tomo 394.
- Presidencia de la República de El Salvador. (2009, 4 de junio). Decreto Ejecutivo no. 65. Reglamento General de la Ley de Educación Superior. Diario Oficial, no. 102, Tomo 383. <https://bit.ly/2TRLw8kdf>
- Presidencia de la República de El Salvador. (1998, 9 de marzo). Decreto Ejecutivo no. 26. Reglamento Especial de Incorporaciones. Diario Oficial, no. 46, Tomo 338.
- Prieto, D. & van de Pol, P. (2006). e-learning comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio. Radio Nederland Training Centre.
- Prieto, D. (2006). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. Revista Mediaciones, 6, 23-35. <https://bit.ly/3dYdRBU>
- Prieto, D. (2004). La comunicación en la educación. La Crujía.
- Quiroz, T. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. Comunicar: Revista de Educación en Medios de Comunicación, 8, 31-37. <https://bit.ly/3homTKC>
- Quiroz, M. (1999). Comunicación y educación entre la interculturalidad y la homogeneización. Revista Ciencia y Cultura, (5), 11-20. <https://bit.ly/3cX7dwi>
- Rafael, O. (2016). Situación de la educación virtual en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala [Tesis de Maestría en Investigación]. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Rama, C., & Morocho, M. (coords.). (2019). Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe. CALED - UTPL. <https://bit.ly/2zldKRA>
- Rama, C., & Bonilla, N. (2017). La educación a distancia y virtual en Costa Rica: El desafío de incorporar tecnologías en la enseñanza universitaria. EUTN. <https://bit.ly/2XQomRW>
- Rama, C. (ed.). (2017). La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Análisis de los casos de Colombia, Brasil, México, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador, Uruguay. Grupo Imagro Editores.

- Rama, C. (2007). Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento. Unión de Universidades de América Latina. <https://www.researchgate.net>
- Rama, C., & Toro, C. (eds.). (2018). La Educación a distancia y virtual, estrategia de impulso al Desarrollo Rural en América Latina. UNIAGRARIA.
- Rama, C. (ed.). (2012). La reforma de la virtualización de la Universidad: El nacimiento de la educación digital. UDGVIRTUAL. <https://bit.ly/30whBXI>
- Ramírez, A. (2014). Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global. Ecoe Ediciones.
- Ramírez, S. (1992). Calidad académica en educación superior: Modelos de verificación. CINDA. <https://bit.ly/3cOtD0R>
- Ramírez Prado, F., & Rama, C. (eds.). (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. Universidad Alas Peruanas (UAP) - Virtual Educa. <https://bit.ly/3cVQInw>
- Ramos, C. (2008). Las ciencias sociales y la educación superior pública en Centroamérica. Flacso.
- Ribot Catalá, C., Fernández Tenllado, M., & García de León Solera, D. (2000). Investigación cualitativa en atención primaria. Una experiencia con entrevistas abiertas. Atención Primaria, 25(5), 343-348. <https://bit.ly/30hHrhJ>
- Ricardo Barreto, C., & Iriarte Diazgranados, F. (2017). Las TIC en la Educación Superior: experiencias de innovación. Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/2XGbf5V>
- Rinaudo, M. (2010). Para aprender en la Universidad. Encuentro Grupo Editor.
- Rodríguez Cabal, J. (1976). La Universidad de Guatemala: su origen, fundación y organización. Editorial Universitaria.
- Rodríguez Castilla, L., Serra-Toledo, R., & Rivero Domínguez, K. (2018). Experiencias internacionales en el desarrollo de habilidades informacionales en la formación doctoral. e-Ciencias de la Información, 8(2), 3-22.
- Rodríguez, G., e Ibarra, M. (eds.). (2011). E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior. Narcea Ediciones.
- Rodríguez Ortega, N. (2018). Cinco ejes para pensar las humanidades digitales como proyecto de un nuevo humanismo digital. Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología, 22, 1-6. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i22.3263>

- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua [Tesis doctoral del programa de Doctorado en Educación y Sociedad]. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/3hj6NSb>
- Rodríguez-Rosell, M. & Melgarejo-Moreno, I. (2012). El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla. *Sphera Pública*, (12), 143-159. <https://bit.ly/3fb9SFw>
- Rodríguez Yunta, L. (2013). Humanidades digitales, ¿una mera etiqueta o un campo por el que deben apostar las ciencias de la documentación? *Anuario ThinkEPI*, 7, 37-43.
- Rojas, G. (2005). Modelos universitarios: Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, J., & Leal, L. (2014). De la educación virtual a la virtualización de procesos educativos: una transición en el contexto 1 de las formas emergentes de cibercultura. *Revista Análisis*, 46(84), 125-142. <https://bit.ly/37jV5SX>
- Saegh, A., Comparato, C., & Ezcurra, D. (2011). Educación superior. Vi-Da Global
- Salgado, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*, 18(1), 191-211, <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13807>
- Sánchez Escobedo, P., & Cisneros Cohernour, E. (2015). Innovación y evaluación en la educación superior. Pearson Educación.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación? Catarata.
- Sánchez, M. (coord.). (2010). Técnicas docentes y sistemas de evaluación de educación superior. Narcea Ediciones.
- Santamaría Vallejos, E. (2018). Evaluaciones para el Aseguramiento de la Calidad de los Sistemas de Posgrado de Centroamérica y el Caribe: Experiencias Regionales [Diapositivas de PowerPoint]. CSUCA. <https://bit.ly/2XDa3Aa>
- Santelices, B. (ed.). (2010). El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica: Informe 2010. RIL Editores. <https://bit.ly/2MF5L52>

- Santos, B. (2016) Más allá del pensamiento abismal: de las líneas gloabales a una ecología de saberes. En Santos, B. & Meneses, P. (eds.) (2016) Epistemologías del Sur (perspectivas). Ediciones Akal.
- Sanz de Acedo, M. (2012). Competencias cognitivas en educación superior. Narcea Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública y CONACYT. (2011). Glosario de Términos del PNPC para programas de postgrados escolarizados. Programa Nacional de Postgrados de Calidad. <https://bit.ly/3eTlfx2>
- Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana. (2018). Ocho países construyendo una región de oportunidades [vídeo]. SICA. <https://bit.ly/2Aap03M>
- Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. Educación superior y sociedad, 9(1), 27-50. <https://bit.ly/3fh4lKo>
- SINAES (2012). Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. SINAES. <https://bit.ly/3h9mP1d>
- Soria Ortega, V., & Carrió Llach, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial del profesorado: usando blogs como e-portafolio. Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado, 20(2), 382-398. <https://bit.ly/2XQ4nmw>
- Soto, D., Lucena, M., & Rincón, C. (2004). Estudios sobre la Universidad Latinoamericana de la Colonia al siglo XXI. Reformas Universitarias (Tomo I). Alma mater - RudeColombia.
- Suárez-Perdomo, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. (2018). Evaluación de la calidad ética y del contenido de los recursos online para padres. Comunicar, 54, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-02>
- Tafur Portilla, R., & Izaguirre Sotomayor, M. (2016). Cómo hacer un proyecto de investigación. Alfaomega.
- Tamayo y Tamayo, M. (2017). El proceso de la investigación científica (5ª ed.). Limusa.
- Tapia, L., Palomino, M., Lucero, Y., & Valenzuela, R. (2019). Pregunta, hipótesis y objetivos de una investigación clínica. Revista Médica Clínica Las Condes, 30(1) 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.12.0030716-8640>
- Temporelli, W. (2018). Las TIC en educación: Mitos y verdades de su uso constructivista. Bonum.

- Tobar Piril, L. (2011). Educación Superior en Guatemala en la primera década del S. XXI. *Innovación Educativa*, 11(57), 69-80.
- Toffler, A. (1979). *The third wave*. Bantam.
- Torres Rivas, E. (ed.). (1993). *Historia General de Centroamérica: Historia inmediata 1979-1991*. Flacso - Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Troncoso Pantoja, C., & Amaya Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-32. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). Educación Superior en Nicaragua. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 337-367. <https://bit.ly/3gZT6al>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 313-336. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La educación superior en el umbral del S. XXI. IESALC-UNESCO. <https://bit.ly/2BLaujg>
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127. <https://bit.ly/2UkYH1O>
- Tünnermann Bernheim, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana. <https://bit.ly/30larFd>
- Tünnermann Bernheim, C. (1983). *Estudios sobre la teoría de la universidad*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Tünnermann Bernheim, C. (1981). *Ensayo sobre la Universidad Latinoamericana*. EDUCA.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Consejo de Educación Superior & Dirección de Educación Superior. (1994). *Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Normas Académicas del Nivel de Educación Superior*. <https://bit.ly/2UqJmg0>
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la educación para todos: 2015*. <https://bit.ly/3cBc7iy>
- Valencia, C. (2012). *Uso y apropiación de TIC en Ausjal: un estudio descriptivo*. Sello Editorial Javeriano.

- Villar, A. (comp.). (2016). Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior. Universidad Virtual de Quilmes. <https://bit.ly/2UI1hEP>
- Villegas Sandoval, K. J., & Martínez-Olmo, F. (2017). Tendencias en el diseño metodológico de investigación sobre la evaluación de competencias en la educación superior. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 10(1), 1-13. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11011>
- Ynoub, R. (2015). Cuestión de método: Aportes para una metodología crítica (Tomo I). Cengage Learning.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA INDIVIDUAL ENFOCADA

Yo, **XXXXXX**, he aceptado voluntariamente participar como informante clave en la investigación de la tesis doctoral **“Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana”** de la doctoranda Nelly A. Chávez-Reynosa.

Manifiesto que se me han comunicado claramente los propósitos de esta investigación, que son exclusivamente con fines académicos. Durante la entrevista, se me ha respetado la autonomía de mis opiniones de las temáticas abordadas.

He revisado la ficha de entrevista como informante clave con los contenidos relevantes transcritos de la entrevista y ofrezco mi visto bueno por correo electrónico para su utilización como insumos de esta investigación.

Para cualquier duda al respecto, se me han proporcionado los siguientes datos de contacto de la investigadora:

Correo electrónico: nchevez@uca.edu.dv

Tel. (503) 2210 6600 Ext. 473

Cel. (503) 7742 8400

Nombre:

Fecha:

Anexo 2. Formato de correo invitación a entrevista

Estimado maestro/a:

Saludos desde El Salvador. Mi nombre es Nelly Chévez-Reynosa. Actualmente, docente y decana de Postgrados de la UCA de El Salvador. Espero que se encuentre bien, en medio de esta crisis mundial, provocada por el COVID-19, la cual nos ha planteado fuertes retos como humanos y educadores

Le escribo como doctoranda del programa oficial interuniversitario Doctorado en Comunicación entre las universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz. Actualmente, desarrollo la tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**. Su objetivo general es analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la educación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana. Como uno de los productos, aspiro proponer un conjunto de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana.

Con su experiencia en postgrados virtuales en la región centroamericana, me interesaría mucho conversar con usted al respecto. Le consulto si podríamos conectarnos la próxima semana vía Google Meet. Le propongo el **XXXX (hora Honduras)**, o el día u hora que le sean más convenientes.

Las preguntas básicas de la entrevista son las siguientes:

1. En general, ¿cómo evalúa la calidad de las maestrías y doctorados virtuales en la región Centroamericana?
2. ¿Qué factores/aspectos considera clave para el aseguramiento de la calidad de posgrados virtuales en Centroamérica?
3. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el estudiantado de postgrados virtuales?
4. ¿Qué competencias considera que debe desarrollar el cuerpo docente de postgrados virtuales?
5. ¿En qué áreas considera que debe capacitarse el cuerpo docente de postgrados virtuales?

Agradezco de antemano la consideración a esta solicitud. Quedo pendiente de su respuesta.

Anexo 3. Solicitud y respuesta de autorización para análisis de modelo SINAES

De: **Nelly Chevez DecPostG** <nchevez@uca.edu.sv>

Date: jue, 21 may 2020 a las 15:53

Subject: Solicitud de autorización

To: <sinaes@sinaes.ac.cr>

Saludos desde El Salvador.

Mi nombre es Nelly Chávez-Reynosa. Soy doctoranda del programa oficial interuniversitario Doctorado en Comunicación entre las universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz. Actualmente, desarrollo la tesis denominada **Educomunicación, alfabetización digital y calidad en programas de postgrados virtuales en la región centroamericana**. Su objetivo general es analizar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para la inclusión de la educomunicación (EDUCOMU) y alfabetización digital (ALFADIG) en modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales para la región centroamericana. Como uno de los productos, aspiro proponer un conjunto de indicadores de EDUCOMU y ALFADIG aplicables a modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de postgrados virtuales de la región centroamericana. Como parte de mi investigación regional, debo revisar los modelos de autoevaluación y evaluación de calidad de los distintos países centroamericanos. Como SINAES es de los pocos organismos de aseguramiento de calidad con instrumentos diferenciados para las carreras de postgrados, e incluso con uno para modalidad a distancia, me interesa mucho revisar estos documentos, que se encuentran publicados en la página <https://www.sinaes.ac.cr/>.

En consecuencia a un comportamiento ético y por un compromiso de respeto a los derechos de propiedad, solicito formalmente su autorización para revisar en mi tesis doctoral el Manual de Acreditación Oficial de Programas de Posgrado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica y el Manual de Acreditación a modalidad a Distancia, con sus respectivas guías de autoevaluación.

Los fines de esta investigación son 100% académicos y los resultados como tesis estarán a disposición público. De igual forma, con mucho gusto los comparto directamente.

Para cualquier duda adicional, mis datos de contacto son:

Correo electrónico: nchevez@uca.edu.sv

Tel. (503) 2210 6600 Ext. 473

Cel. (503) 7742 8400

Quedo a la espera de su respuesta.

De antemano, agradezco la consideración a esta solicitud.

Atentamente,

----- Forwarded message -----

De: xxxxxx@sinaes.ac.cr>

Date: vie., 22 may. 2020 a las 9:30

Subject: RE: Solicitud de autorización

To: Nelly Chevez DecPostG <nchevez@uca.edu.sv>

Buenos días doña Nelly:

Un cordial saludo de parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SI-NAES).

Trasladé su correo electrónico a nuestra Directora, Máster Laura Ramírez Saborío.

Doña Laura me pidió contestarle a Usted que avalamos su solicitud, los manuales de acreditación y todos los documentos disponibles en www.sinaes.ac.cr son de carácter público. Así las cosas, puede con confianza utilizarlos en su investigación doctoral.

Le deseamos los mejores éxitos.

Gracias por su apoyo.

Atte,

Anexo 4. Listado de Instituciones de educación superior públicas y privadas de Centroamérica y República Dominicana (CSUCA, 2020)

PÚBLICAS			
No.	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	ACRÓNIMO	PAÍS
1	Universidad de Belice	UB	Belice
2	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza	CATIE	Costa Rica
3	Colegio Universitario de Cartago	CUC	Costa Rica
4	Colegio Universitario de Limón	CUNLIMON	Costa Rica
5	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	FLACSO	Costa Rica
6	Instituto Centroamericano de Administración Pública	ICAP	Costa Rica
7	Instituto Tecnológico de Costa Rica	TEC	Costa Rica
8	Universidad de Costa Rica	UCR	Costa Rica
9	Universidad Nacional de Costa Rica	UNA-CR	Costa Rica
10	Universidad Estatal a Distancia	UNED	Costa Rica
11	Universidad para la Paz	UPEACE	Costa Rica
12	Universidad Técnica Nacional	UTN	Costa Rica
13	Escuela Militar "Capitán General Gerardo Barrios"	EMCGGB	El Salvador
14	Escuela Nacional de Agricultura "Roberto Quiñónez"	ENA	El Salvador
15	Instituto Especializado de Educación Superior para la Formación Diplomática	IEESFORD	El Salvador
16	Instituto Especializado de Nivel Superior de la Academia Nacional de Seguridad Pública	IES-ANSP	El Salvador
17	Universidad de El Salvador	UES	El Salvador
18	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	FLACSO	Guatemala
19	Universidad de San Carlos de Guatemala	USAC	Guatemala
20	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	FLACSO	Honduras
21	Universidad de Defensa de Honduras	UDH	Honduras
22	Universidad Nacional de Ciencias Forestales	UNACIFOR	Honduras
23	Universidad Nacional de Agricultura	UNAG	Honduras
24	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	UNAH	Honduras
25	Universidad Nacional de la Policía de Honduras	UNPH	Honduras
26	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	UPNFM	Honduras
27	Academia de Policía Walter Mendoza Martínez	APWM	Nicaragua
28	Blufields Indian & Caribbean University	BICU	Nicaragua
29	Centro Superior de Estudios Militares "General de División José Dolores Estrada Vado"	CSEM	Nicaragua
30	Instituto de Altos Estudios Judiciales	IAEJ	Nicaragua
31	Universidad Nacional Agraria	UNA-NIC	Nicaragua

32	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León	UNAN-León	Nicaragua
33	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua	UNAN-Managua	Nicaragua
34	Universidad Nacional de Ingeniería	UNI	Nicaragua
35	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	URACCAN	Nicaragua
36	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	FLACSO	Panamá
37	Universidad Especializada de Las Américas	UDELAS	Panamá
38	Universidad Marítima Internacional de Panamá	UMIP	Panamá
39	Universidad Autónoma de Chiriquí	UNACHI	Panamá
40	Universidad de Panamá	UP	Panamá
41	Universidad Tecnológica de Panamá	UTP	Panamá
42	Instituto de Educación Superior en Formación Diplomática y Consular “Dr. Eduardo Latorre Rodríguez”	INESDYC	República Dominicana
43	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	ISFODOSU	República Dominicana
44	Universidad Autónoma de Santo Domingo	UASD	República Dominicana
45	Universidad Tecnológica del Cibao Oriental	UTECO	República Dominicana

	PRIVADAS		
No.	INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR	ACRONIMO	PAIS
1	American Global University School of Medicine	AGUSM	Belice
2	Belize Adventist Junior College	BACJ	Belice
3	Central America Health Sciences University	CAHSU	Belice
4	Columbus Central University	CCU	Belice
5	Centro Escolar México Junior College	CEMJC	Belice
6	Corozal Junio College	CJC	Belice
7	Efrhe International University	EIU	Belice
8	Ecumenical Junior College	EJC	Belice
9	Galen University	GALEN	Belice
10	Grace University	GU	Belice
11	Hope University School of Medicine	HUSM	Belice
12	Independence Junior College	IJC	Belice
13	InterAmerican Medical University	IMU	Belice
14	John Paul II Junior College	JPIIJC	Belice
15	Muffles Junior College	MJC	Belice
16	Sacred Heart Junior College	SHJC	Belice
17	St. John's College	SJC	Belice
18	San Pedro Junior College	SPJC	Belice
19	Wesley Junior College	WJC	Belice
20	Washington University of Health and Sciencie	WUHS	Belice
21	American Business Academy	ABA	Costa Rica
22	Instituto Parauniversitario ASEMECO.	ASEMECO	Costa Rica

23	Centro Costarricense de Educación Parauniversitaria	CCEP	Costa Rica
24	Universidad CENFOTEC	CENFOTEC	Costa Rica
25	Centro Iberoamericano de Desarrollo Profesional	CIDEP	Costa Rica
26	Centro Interamericano de Educación Tecnológica	CIET	Costa Rica
27	Colegio Universitario Boston	CUB	Costa Rica
28	Colegio Universitario Panamericano	CUP	Costa Rica
29	Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda	EARTH	Costa Rica
30	Escuela Libre de Derecho	ELD	Costa Rica
31	Universidad d Cristiana Internacional	ESEPA	Costa Rica
32	Universidad Fidelitas	FIDELITAS	Costa Rica
33	Universidad FUNDEPOS de Costa Rica	FUNDEPOS	Costa Rica
34	Instituto Centroamericano de Administración de Empresas	INCAE	Costa Rica
35	Instituto de Ciencias de la Salud	INCISA	Costa Rica
36	Universidad INVENIO	INVENIO	Costa Rica
37	Colegio Universitario Iparamédica	IPARAMEDICA	Costa Rica
38	Instituto Parauniversitario Católico	IPCA	Costa Rica
39	Colegio Universitario ISESA	ISESA	Costa Rica
40	Plerus Instituto Parauniversitario	PLERUS	Costa Rica
41	Colegio Universitario Tecnosalud	TECNOSALUD	Costa Rica
42	Universidad Autónoma de Centroamérica	UACA	Costa Rica
43	Universidad Americana	UAM	Costa Rica
44	Universidad Bíblica Latinoamericana	UBL	Costa Rica
45	Universidad Braulio Carrillo	UBRAULIO	Costa Rica
46	Universidad Central	UC	Costa Rica
47	Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales	UCACIS	Costa Rica
48	Universidad de Cartago Florencio del Castillo	UCA-CR	Costa Rica
49	Universidad Católica de Costa Rica	UCATOLICA	Costa Rica
50	Universidad Continental de las Ciencias y Las Artes	UCCART	Costa Rica
51	Universidad de Ciencias Empresariales	UCEM	Costa Rica
52	Universidad para la Cooperación Internacional	UCI	Costa Rica
53	Universidad de Ciencias Médicas	UCIMED	Costa Rica
54	Universidad Creativa	UCREATIVA	Costa Rica
55	Universidad Hispanoamericana	UH	Costa Rica
56	Universidad Internacional de Las Américas	UIA	Costa Rica
57	Universidad Isaac Newton	UIN	Costa Rica
58	Universidad Internacional San Isidro Labrador	UISIL	Costa Rica

59	Universidad Juan Pablo II	UJPII	Costa Rica
60	Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	ULACIT	Costa Rica
61	Universidad De La Salle	ULASALLE	Costa Rica
62	Universidad Latina de Costa Rica	ULATINA	Costa Rica
63	Universidad Libre de Costa Rica	ULICORI	Costa Rica
64	Universidad Magister	UMAGISTER	Costa Rica
65	Universidad Castro Carazo	UMCA	Costa Rica
66	Universidad Neotropical	UN	Costa Rica
67	Universidad Adeventista de Centroamérica	UNADECA	Costa Rica
68	Universidad Autónoma de Monterrey	UNAM	Costa Rica
69	Universidad Evangélica de las Américas	UNELA	Costa Rica
70	Universidad Empresarial de Costa Rica	UNEM	Costa Rica
71	Universidad de Iberoamérica	UNIBE	Costa Rica
72	Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica	UNICA	Costa Rica
73	Universidad Independiente de Costa Rica	UNICOR	Costa Rica
74	Universidad Metodista	UNIMET	Costa Rica
75	Universidad Panamericana	UPA	Costa Rica
76	Universidad Politécnica Internacional	UPI	Costa Rica
77	Universidad de Ciencias Administrativas San Marcos	USAM	Costa Rica
78	Universidad Federada San Judas Tadeo	USANJUDAS	Costa Rica
79	Universidad de San José	USJ	Costa Rica
80	Universidad San Juan de la Cruz	USJDL	Costa Rica
81	Universidad Santa Lucía	USL	Costa Rica
82	Universidad Santa Paula	USP	Costa Rica
83	Universidad Teológica de América Central Monseñor Oscar Arnulfo Romero	UTAC	Costa Rica
84	Universidad Tecnológica Costarricense	UTC	Costa Rica
85	Universidad del Turismo	UTUR	Costa Rica
86	Universidad Veritas	VERITAS	Costa Rica
87	Escuela de Comunicación Mónica Herrera	ECMH	El Salvador
88	Escuela Superior de Economía y Negocios	ESEN	El Salvador
89	Escuela Superior Franciscana Especializada/AGAPE	ESFE	El Salvador
90	Instituto Americano de Educación Superior	IAES	El Salvador
91	Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo	IEESES	El Salvador
92	Instituto Especializado de Profesionales de la Salud	IEPROES	El Salvador
93	Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas	ISEADE	El Salvador
94	Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE	ITCA-FEPADE	El Salvador
95	Instituto Tecnológico de Chalatenango	ITCHA	El Salvador

96	Instituto Tecnológico Escuela Técnica para la Salud	ITETPS	El Salvador
97	Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes	ITPSM	El Salvador
98	Instituto Tecnológico de Usulután	ITU	El Salvador
99	Universidad Pedagógica de El Salvador	PEDAGOGICA	El Salvador
100	Universidad Albert Einstein	UAE	El Salvador
101	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	UCA	El Salvador
102	Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios	UCAD	El Salvador
103	Universidad Don Bosco	UDB	El Salvador
104	Universidad Evangélica de El Salvador	UEES	El Salvador
105	Universidad Francisco Gavidia	UFG	El Salvador
106	Universidad Gerardo Barrios	UGB	El Salvador
107	Universidad Dr. José Matías Delgado	UJMD	El Salvador
108	Universidad Luterana Salvadoreña	ULS	El Salvador
109	Universidad Modular Abierta	UMA	El Salvador
110	Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero	UMOAR	El Salvador
111	Universidad Dr. Andrés Bello	UNAB	El Salvador
112	Universidad Autónoma de Santa Ana	UNASA	El Salvador
113	Universidad Católica de El Salvador	UNICAES	El Salvador
114	Universidad de Oriente	UNIVO	El Salvador
115	Universidad Nueva San Salvador	UNSSA	El Salvador
116	Universidad Panamericana	UPAN	El Salvador
117	Universidad Politécnica de El Salvador	UPES	El Salvador
118	Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer	USAM	El Salvador
119	Universidad de Sonsonate	USONSONATE	El Salvador
120	Universidad Tecnológica de El Salvador	UTEC	El Salvador
121	Universidad Técnica Latinoamericana	UTLA	El Salvador
122	Universidad de Occidente	UdeO	Guatemala
123	Universidad Da Vinci de Guatemala	UDV	Guatemala
124	Universidad Francisco Marroquín	UFM	Guatemala
125	Universidad Galileo	UGAL	Guatemala
126	Universidad Mesoamericana	UMES	Guatemala
127	Universidad Mariano Gálvez	UMG	Guatemala
128	Universidad Internaciones	UNI-GUA	Guatemala
129	Universidad del Istmo	UNIS	Guatemala
130	Universidad Panamericana	UPANA	Guatemala
131	Universidad Regional	UREGIONAL	Guatemala
132	Universidad Rafael Landívar	URL	Guatemala
133	Universidad Rural	URURAL	Guatemala
134	Universidad San Pablo	USPG	Guatemala
135	Universidad Del Valle de Guatemala	UVG	Guatemala
136	Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción	CEDAC	Honduras
137	Escuela Agrícola Panamericana El Zamorano	EAP-Zamorano	Honduras
138	Seminario Mayor Nuestra Señora de Suyapa	SMNSS	Honduras

139	Universidad Cristiana Evangélica Nuevo Milenio	UCENM	Honduras
140	Universidad Cristiana de Honduras	UCRISH	Honduras
141	Universidad José Cecilio del Valle	UJCV	Honduras
142	Universidad Jesús de Nazareth	UJN	Honduras
143	Universidad Metropolitana de Honduras	UMH	Honduras
144	Universidad Católica "Nuestra Señora Reina de la Paz"	UNICAH	Honduras
145	Universidad Tecnológica Centroamericana	UNITEC	Honduras
146	Universidad Politécnica de Honduras	UPH	Honduras
147	Universidad Politécnica de Ingeniería	UPI	Honduras
148	Universidad de San Pedro Sula	USAP	Honduras
149	Universidad Tecnológica de Honduras	UTH	Honduras
150	Universidad American College	AC	Nicaragua
151	Instituto Latinoamericano de Computación	ILCOMP	Nicaragua
152	Instituto Centroamericano de Administración de Empresas	INCAE	Nicaragua
153	Keiser University	KU	Nicaragua
154	La American University	LAU	Nicaragua
155	Universidad Anunciata	UA	Nicaragua
156	Universidad Autónoma de Chinandega	UACH	Nicaragua
157	Universidad Americana	UAM	Nicaragua
158	Universidad Cristiana Autónoma de Nicaragua	UCAN	Nicaragua
159	Universidad Centroamericana	UCA-NIC	Nicaragua
160	Universidad Católica del Trópico Seco	UCATSE	Nicaragua
161	Universidad de Ciencias Comerciales	UCC	Nicaragua
162	Universidad Centroamericana de Ciencias Empresariales	UCEM	Nicaragua
163	Universidad Católica Inmaculada Concepción de la Arquidiócesis de Managua	UCICAM	Nicaragua
164	Universidad Católica Juan Pablo II	UCJPS	Nicaragua
165	Universidad de Ciencias Médicas	UCM	Nicaragua
166	Universidad Central de Nicaragua	UCN	Nicaragua
167	Universidad de Ciencias de la Salud y Energía Renovable	UCSER	Nicaragua
168	Universidad Nicaragüense de Ciencia y Tecnología	UCYT	Nicaragua
169	Universidad de Managua	UdeM	Nicaragua
170	Universidad de Occidente	UDO-León	Nicaragua
171	Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr.	UENIC MLK	Nicaragua
172	Universidad Hispanoamericana	UHISPAM	Nicaragua
173	Universidad de Las Américas	ULAM	Nicaragua
174	Universidad Tecnológica La Salle	ULSA	Nicaragua
175	Universidad Martín Lutero	UML	Nicaragua

176	Universidad de Medicina Oriental Japón Nicaragua	UMO JN	Nicaragua
177	Universidad de Administración, Comercio y Aduanas "María Guerrero"	UNACAD	Nicaragua
178	Universidad Adventista de Nicaragua	UNADENIC	Nicaragua
179	Universidad Nicaragüense de Estudios Humanísticos	UNEH	Nicaragua
180	Universidad Católica "Redemptoris Mater"	UNICA	Nicaragua
181	Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología	UNICIT	Nicaragua
182	Universidad Internacional para el Desarrollo Sostenible	UNIDES	Nicaragua
183	Universidad Jean Jacques Rousseau	UNIJJAR	Nicaragua
184	Universidad Metropolitana	UNIMET	Nicaragua
185	Universidad del Pacífico	UNIP	Nicaragua
186	Universidad de Tecnología y Comercio	UNITEC-NIC	Nicaragua
187	Universidad Internacional de la Integración de América Latina	UNIVAL	Nicaragua
188	Universidad del Valle	UNIVALLE	Nicaragua
189	Universidad del Norte de Nicaragua	UNN	Nicaragua
190	Universidad Panamericana	UPAN	Nicaragua
191	Universidad Paulo Freire	UPF	Nicaragua
192	Universidad Politécnica de Nicaragua	UPOLI	Nicaragua
193	Universidad Popular de Nicaragua	UPONIC	Nicaragua
194	Universidad Rubén Darío	URD	Nicaragua
195	Universidad Santo Tomás de Oriente y Medio Día	USTOM	Nicaragua
196	Universidad Técnica de Comercio	UTC	Nicaragua
197	Universidad Thomas More	UTM	Nicaragua
198	Universidad Tecnológica Nicaragüense	UTN-NIC	Nicaragua
199	Instituto Tecnológico Vitoria	UTV	Nicaragua
200	Columbus University	COLUMBUS	Panamá
201	Florida State University	FSU	Panamá
202	Universidad del Arte Ganexa	GANEXA	Panamá
203	Hotel Escuela Internacional de Panamá	HEIP	Panamá
204	Humboldt International University	HIU	Panamá
205	Universidad Bancaria de Panamá	IBI	Panamá
206	Fundación de Estudios Avanzados de Gerencia	IESA	Panamá
207	Instituto Internacional de Derecho y Empresa	INIDEM	Panamá
208	ISAE Universidad	ISAE	Panamá
209	International School of Medical Sciencies	ISMS	Panamá
210	Escuela de Arquitectura y Diseño América Latina y el Caribe	ISTHMUS	Panamá
211	University of Louisville-Panamá	QLU	Panamá
212	Universidad Alta Dirección	UAD	Panamá
213	Universidad Americana	UAM-PA	Panamá

214	Universidad de Cartago	UCA-PA	Panamá
215	Universidad del Caribe Panamá	UCARIBE	Panamá
216	Universidad Cristiana de Panamá	UCP	Panamá
217	Universidad de los Llanos del Pacífico	UDELLPA	Panamá
218	Universidad de Santander	UDES	Panamá
219	Universidad del Istmo	UDI	Panamá
220	Universidad Euroamericana	UEA	Panamá
221	Universidad Internacional Nueva Luz	UINL	Panamá
222	Universidad Interamericana de Panamá	UIP	Panamá
223	Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior	ULACEX	Panamá
224	Universidad Latina de Panamá	ULATINA-PA	Panamá
225	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología	UMECIT	Panamá
226	Universidad Midrasha Jorev de Panamá	UMJP	Panamá
227	Universidad Abierta y a Distancia de Panamá	UNADP	Panamá
228	Universidad Nuestra Señora del Carmen	UNESCA	Panamá
229	Universidad Especializada del Contador Público Autorizado	UNESCPA	Panamá
230	Universidad Hispanoamericana de Panamá	UNHIPA	Panamá
231	Universidad Iberoamericana de Panamá	UNIBERO	Panamá
232	Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología	UNICYT	Panamá
233	Universidad Interamericana de Educación a Distancia	UNIEDPA	Panamá
234	Hosanna International University	UNIHOSANA	Panamá
235	Universidad Tecnológica OTEIMA	UOTEIMA	Panamá
236	Universidad Politécnica Internacional	UPI	Panamá
237	Universidad de Santander	USANTANDER	Panamá
238	Universidad Católica Santa María la Antigua	USMA	Panamá
239	Academia Superior de Ciencias Aeronáuticas	ASCA	República Dominicana
240	Barna Management School	BMS	República Dominicana
241	Instituto Superior Pedro Francisco Bonó	BONO	República Dominicana
242	Puerto Plata Business School	CBIU	República Dominicana
243	Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola	IEESL	República Dominicana
244	Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales	IGLOBAL	República Dominicana
245	Universidad INCE	INCE	República Dominicana
246	Instituto Superior de Tecnología Universal	INSUTEC	República Dominicana
247	Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC	República Dominicana
248	Universidad ISA	ISA	República Dominicana
249	Instituto Técnico Superior Osear San Valero	ITES	República Dominicana
250	Instituto Técnico Superior Mercy Jaquez	ITESUMJ	República Dominicana
251	Instituto Tecnológico Las Américas	ITLA	República Dominicana

252	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	PUCMM	República Dominicana
253	Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño	UAFAM	República Dominicana
254	Universidad Abierta para Adultos	UAPA	República Dominicana
255	Universidad Católica del Este	UCADE	República Dominicana
256	Universidad Católica Tecnológica de Barahona	UCATEBA	República Dominicana
257	Universidad Católica del Cibao	UCATECI	República Dominicana
258	Universidad Central del Este	UCE	República Dominicana
259	Universidad Católica Nordestana Nagua	UCNE	República Dominicana
260	Universidad Católica Santo Domingo	UCSD	República Dominicana
261	Universidad Dominicana O&M	UDOYM	República Dominicana
262	Universidad Federico Henríquez y Carvajal	UFHEC	República Dominicana
263	Universidad Adventista Dominicana	UNAD	República Dominicana
264	Universidad APEC	UNAPEC	República Dominicana
265	Universidad Experimental Félix Adam	UNEFA	República Dominicana
266	Universidad Nacional Evangélica	UNEV	República Dominicana
267	Universidad Iberoamericana	UNIBE	República Dominicana
268	Universidad del Caribe	UNICARIBE	República Dominicana
269	Universidad Dominico-Americana	UNICDA	República Dominicana
270	Universidad Eugenio María de Hostos	UNIREMHOS	República Dominicana
271	Universidad Nacional Tecnológica	UNNATEC	República Dominicana
272	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	UNPHU	República Dominicana
273	Universidad Odontológica Dominicana	UOD	República Dominicana
274	Universidad Psicología Industrial Dominicana	UPID	República Dominicana
275	Universidad de la Tercera Edad	UTE	República Dominicana
276	Universidad Tecnológica de Santiago	UTESA	República Dominicana
277	Universidad Tecnológica del Sur	UTESUR	República Dominicana

IES PÚBLICAS REGIÓN SICA	45
IES PRIVADAS REGIÓN SICA	277
TOTAL IES REGIÓN SICA	322

Anexo 5. Consolidados por países de respuestas de informantes clave sobre competencias de estudiantes

Pregunta 3: Competencias de estudiantes

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
JG1ES2020	Auto-aprendizaje Trabajo colaborativo, en grupo Romper el paradigma del estudiante pasivo en el proceso de aprendizaje.	Manejo de herramientas de comunicación en línea (oral, chat, etc.)	Aprender y graduarse deberían ir de la mano.
PA2ES2020	Capacidad de análisis crítico Competencias investigativas Comunicacionales	Capacidad de análisis crítico Manejo de herramientas virtuales Comunicacionales	Las que sean acordes a la identidad de la IES
RA3ES2020	Conciencia social Formación crítica, con fundamentos científicos/académicos Capacidad de innovación e investigación Autónomo Autodidacta Comunicativo Participación procesos de investigación colaborativos Capacidad de diálogo con otras disciplinas. Capacidad de “mover el carro de la historia” (Sobrino, J.)	Comunicativo Análisis crítico	Superación de un interés económico individual prioritario para obtener un título de postgrado. Disciplinado (leer, investigar, crear)
AZ4ES2020	Autorregulación. Conciencia sobre qué aprende y cómo aprende. Qué debe desarrollar para seguir aprendiendo. “El aprendizaje es un proceso sumamente personal”. Desarrollo de habilidades cognitivas superiores (pensamiento crítico, reflexivo y creativo). Búsqueda de información Investigativas. Comunicativas: expresión oral y escrita. Creatividad Búsqueda de alternativas Valores. Ética/puntualidad/Responsabilidad		Habilidades de organización. Tener claros los objetivos y focalizarse. Actitudinales/ propositivos Mantenerse motivados. Lectura
PM5ES2020	Desarrollo de “habilidades facilitadoras”, que lastimosamente en postgrados no siempre se traen de los grados académicos. Autonomía. Conciencia Capacidad de análisis	Manejo de recursos tecnológicos	No son muy distintas a las requeridas en los postgrados en modalidad presencial. Redacción académica Expresión oral Organización Hábitos de estudio

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
MT6ES2020	Autonomía. Alta capacidad para explorar recursos para aprender mejor. Aprendizaje basado en problemas y proyectos. Desarrollo de trabajo colaborativo. Manejo de paquetes informáticos.	Gestión de búsqueda y análisis de información en medios electrónicos. Criterios para la búsqueda de fuentes confiables. Uso de recursos académicos electrónicos como gestores bibliográficos, bases de datos, herramientas para los análisis cualitativos y cuantitativos...	Comprensión y velocidad en lectura (debería desarrollarse a nivel de educación básica, sin embargo, en nuestros contextos, lastimosamente, no se logran estas competencias previas). Síntesis y organización de información, con base en categorías y desarrollo de esquemas.
CM7ES2020	Autodidacta. Habilidades investigativas Trabajo en equipo “trabajar en línea con otros”. Dispuesto a trabajar en una comunidad de aprendizaje.	Conocimiento de lo que implica la educación virtual. Deben tener claridad que no es solo usar la computadora en el esquema presencial. Flexibilidad y capacidad de adaptación a esta modalidad de aprendizaje. Habilidades investigativas: búsqueda, selección, análisis, procesamiento y producción de información y conocimiento.	
JV8ES2020		Conocimientos y habilidades en recursos tecnológicos: posibilite un uso adecuado de la plataforma “Cuando las plataformas no son intuitivas, se requieren competencias para su uso”	
FA1GUAT2020	Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración.	Pensamiento crítico	Competencias para la vida Resiliencia, capacidad de recuperarse ante la adversidad. Enfocarse. Mantener la atención
MP2GUAT2020		Desarrollo de competencias tecnológicas	Autorregulación- disciplina para atender responsablemente sus actividades sincrónicas y asincrónicas. Automotivación- motivación intrínseca. Aprender a aprender.

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
MGL3GUAT2020		Ir poco a poco adaptándose a este tipo de modelo, para irse apropiando de las TIC.	Experiencia profesional Responsabilidad
CDL4GUAT2020	Capacidad de análisis Competencias investigativas, de indagación.		Autodidacta
LG5GUAT2020	Responsabilidad individual y grupal Organización y manejo del tiempo Autoestudio Trabajo en equipo Trabajo individual Capacidad de interacción con los demás Capacidad de compartir experiencias Comunicativas Cuidado y respeto de la cultura	Interacción Neurolingüísticas	Disposición de participar en la plataforma (encender la cámara, dialogar, dar su opinión...).
MLGUAT2020		Operacionales	Disciplinares Constancia
MM7GUAT2020	Análisis crítico. Bases de pensamiento crítico.	Ánálisis crítico	Básicas: lectura comprensiva y escritura. Autonomía Metacognición Autogestión Organización de su espacio, tiempo y entorno virtual
CA1CR2020	Pensamiento creativo Capacidad comunicativa Pensamiento estratégico, Pensamiento indagador, Habilidades de trabajo colaborativo, cooperativo e investigativo. Creatividad, El estudiantado debe desarrollar competencias de comunicabilidad efectiva, tolerancia y respeto a la diversidad, autorregulación, debe ser autodidacta.	Pensamiento crítico Capacidad comunicativa	Motivación Flexibilidad Autogestión de la información, Disposición para aprender y adecuarse a situaciones inesperadas Capacidad de organización Disciplina. Autogestión-disciplina-orden-constancia-organización-capacidad de investigación-creatividad-dominio de varios idiomas (modelo de educación a distancia)
GG2CR2020			Refuerzo de las habilidades blandas,
SF3CR2020	Competencias para indagar e investigar- La posibilidad de aplicar criterios críticos Proactividad Trabajo colaborativo		Autorregulación Autonomía Competencias básicas (escribir-leer)
XJ4CR2020	Respondan a las necesidades de la población adscrita ya sea a nivel nacional, regional o rural		Profesionales en el campo o disciplina

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
ES5CR2020	Autenticidad/honestidad. Motivación para crear redes de aprendizaje, establecer redes con otros colegas.		Autonomía (motivación y capacidad de aprender por sí mismo).
VB6CR2020	Asumir su rol activo, en el centro del proceso. Capaz de asumir su proceso de aprendizaje Habilidades blandas: capacidad para trabajar con otras personas y respetar sus opiniones. Colaborativo Dispuesto a la construcción social del conocimiento.		
IS7CR2020	Pedagógicas: aprender a pensar en un nivel alto, desarrollo de capacidades investigativas y argumentativas. Pensamiento analítico	Tecnológicas Saber buscar información, uso de revistas indexadas, aprovechamiento de las bases de datos académicas, aprender a escoger descriptores, desarrollar una argumentación basada en evidencias y desarrollar un pensamiento analítico.	
AU8CR2020	Habilidades comunicativas Honestidad Antes de trabajar o estudiar en entornos virtuales, debe evaluarse qué implicaciones, competencias y recursos se requieren y si se cuenta con ellos.	Manejo de herramientas básicas, paquetes ofimáticos.	Planificación, organización y manejo de procesos psicológicos requeridos en los entornos virtuales.
JA9CR2020		Apropiación tecnológica (no partir del hecho que ya tienen conocimientos previos)	Autoaprendizaje Autogestión Manejo adecuado del tiempo Organización "las motivaciones de cada persona son distintas"
MG1HOND2020	Buen trabajo en equipo Pensamiento crítico. No solo recibir conocimientos teóricos, sino cuestionarlos. Innovación Resolución de problemas en condiciones adversas Capacidad de análisis para la toma de decisiones		Planificación efectiva Organización del tiempo Liderazgo Proactividad
GC2HOND2020	Aplicabilidad de sus estudios a su entorno de trabajo Un alto nivel de investigación.		
VL3HOND2020	Manejo de herramientas digitales Flexibilidad cognitiva. Desaprender la forma como se aprendía antes. Creatividad Innovación	Tecnológicas con fines académicos. Habilidades de pensamiento computacional	Disciplinares (que deben ser las mismas en la modalidad presencial) Autorregulación

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
	Habilidades para la vida/solución de problemas Ética		
GL4HOND2020	Trabajo grupal/trabajo individual	Competencias lingüísticas	Lectura disciplinada, constante en búsqueda de nuevos planteamientos. Escritura académica: "sienten temor a producir" Rigurosidad
JD5HOND2020	Autodidactas Pensamiento crítico Capacidad de investigación profunda Valores		Organización adecuada Responsabilidad
ES6HOND2020	Solidarios con otros Honestidad	Facilidad de expresión Honestidad	Responsabilidad. Responsable de su propia formación. Aplicado Dedicación a tiempo de estudio. Dedicarse a estudiar, a leer a cultivarse
FV7HOND2020	Conocimiento de la modalidad: sus requerimientos e implicaciones. Informarse adecuadamente Trabajar de forma individual y en equipo, colaborativamente. Comprensión lectora Escritura académica Pensamiento crítico Éticas, valores, honestidad- Convicción del porqué cursar un postgrado "un proyecto de vida más que solo un proyecto académico"	Búsqueda, selección, organización y sistematización de información (competencias informacionales) Éticas, valores, honestidad- Uso de herramientas antiplagio	Organización del tiempo. "Capaz de elaborar su agenda" Autonomía, Puntualidad Alto grado de motivación Tenacidad Ambiente y tiempo propicio para el desarrollo de un postgrados (combinación con otros compromisos).
RR1NIC2020	Comunicativas en el mundo virtual (etiqueta, privacidad, seguridad-huella digital).	Manejo de competencias digitales Competencias informacionales (saber gestionar, buscar, seleccionar, desechar, sintetizar información). Capacidad de lectura comprensiva no solo de textos, sino de imágenes.	Autonomía. Aprender a aprender. Competencias metacognitivas Disciplina Motivación intrínseca
SR2NIC2020	Capacidad de tomar decisiones para ponerse al día en su proceso de aprendizaje.	Competencias informacionales básicas (usar, navegar, buscar, gestionar información).	Metacognitivas. Autorregulación. Capacidad de aprender cómo se aprende y autoevaluarse y autogestionarse.

Clasificación de competencias estudiantiles señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
			Motivacionales. Habilidades superiores de pensamiento. Generación de operaciones mentales superiores, acordes a un nivel de postgrados. Responsabilidad ante sus estudios.
MM3NIC2020	Capacidad de asumir que se ubica en el centro de su proceso de aprendizaje. Capacidad de lectura crítica Habilidades investigativas Capacidad de análisis Capacidad para trabajar colaborativamente.	Lectura crítica Búsqueda y gestión de información	Capacidad de desarrollo de pensamiento complejo, reflexión y análisis que posibilite la aplicabilidad de los conocimientos en la resolución de problemas de sus entornos laborales. Expresión oral y escrita
JV4NIC2020	Pensamiento escrito Estrategias de comunicación para expresarse con claridad y precisión Desarrollo del pensamiento inferencial, divergente y convergente. Saber hacer preguntas Identificar nuevas taxonomías. Lectura comprensiva. El pensamiento crítico	Pensamiento crítico	Autonomía Responsabilidad Habilidades blandas: inteligencia emocional, socioafectividad, trabajo en equipo, capacidad de expresión oral y escrita. Saber organizar y categorizar. Conocimiento de base del tema de especialización
EM5NIC2020	Asumir que es el principal actor de su proceso de aprendizaje. Empatía Trabajo en equipo	Manejo de la tecnología	Gestión del tiempo Autorregulación Disciplina Responsabilidad académica
CR6NIC2020	Habilidades para el trabajo en equipo Habilidad para trabajar en forma individual.	Dominio de TIC	Autodidacta Responsabilidad “ Organización del factor tiempo.
TV7NIC2020	Mantener la cercanía Trabajo en equipo Desarrollo de nuevas ideas Generación de conocimientos para distintos campos laborales Investigación		Genéricas- blandas- son fundamentales. Excelente comunicación oral y escrita Manejo del idioma natal y otro idioma
OP1PAN2020	Disponibilidad para abrirse al conocimiento.		Capacidad investigativa Autonomía Cuidar su ambiente de aprendizaje
TD2PAN2020			Responsabilidad Motivación Autodisciplina
MB3PAN2020	Saber hacer. Trabajo en equipo		

☞: No Se ubicó factor a clasificar en esta sub

Anexo 6. Consolidados por países de respuestas de informantes clave sobre competencias de docentes

Pregunta 4: Competencias docentes

Clasificación de competencias docentes señaladas por informantes clave			
Informante	Educomunicativas	Digitales	Otras
JG1ES2020	Expresión oral (comunicación efectiva) / alta competencia comunicacional	Manejo de herramientas de comunicación en línea Manejo de metodologías y recursos propios del entorno virtual	Manejo de su área de especialización.
PA2ES2020	Comunicacionales	Comunicacionales Manejo de herramientas Capacidad de interactuar adecuadamente en un entorno virtual	Habilidades pedagógicas Autorregulación
RA3ES2020	Comunicación virtual Generar trabajos colaborativos Innovación en aprendizajes significativos Herramientas para generar aprendizajes significativos.	Pedagogías en entornos virtuales	Experto en su disciplina Planificación en educación virtual.
AZ4ES2020	Ayudar que aprenda sin ser un supervisor. Mediador del proceso de aprendizaje Pensamiento investigativo. Didáctica de la investigación. Apuestas en el fortalecimiento de habilidades investigativas. Pensar los postgrados desde enfoques menos escolásticos/dirigidos.	Tecnología para entornos virtuales. Manejo de herramientas para la educación virtual. Uso de TIC y otros medios	Especialista en el área que genera autonomía en el estudiantado “Pedagogizar” lo que sabe. Saber dosificar la información, cuando sea necesario.
PM5ES2020	Cambios de paradigmas educativos. Docente “coach” Saber presentar contenidos con actividades que desarrollen las competencias requeridas a nivel de postgrados, que promueva el trabajo autónomo. Emocionales	Tecnológicas- que posibiliten el aprendizaje	Saber enfocarse en el aprendizaje Saber planificar actividades que desarrollen las competencias, saber cuál es el camino que debe seguirse.
MT6ES2020	Comunicativas. Pendiente de diversos medios de interacción. Habilidades de mediación pedagógica Comprensión del enfoque desde donde se desarrolla el plan de estudio del postgrado	Comunicativas	
CM7ES2020	Conciencia de lo que implica la educación virtual.	Comunicativas	Promover otras habilidades en el estudiantado.

	Claridad de lo que se pretende hacer y cómo en los entornos virtuales. Qué herramientas son las adecuadas y qué se espera. Didáctica de la enseñanza con mediación de las TIC. Capacidad para conformar una comunidad de trabajo. Compartir con colegas la experiencia en la educación virtual. Retroalimentarse. Comunicativas Capacidad de flexibilidad y de innovación.		
JV8ES2020	Competencias en diseño instruccional, para actividades sincrónicas y asincrónicas.	Usos de red, búsquedas de Internet	Facilidad para el desarrollo de actividades de aprendizajes con actividades virtuales Actividades de evaluación para entornos virtuales Acreditación en educación virtual
FA1GUAT2020	Desarrollar las competencias que espera que desarrolle el estudiantado Competencias de la ciudadanía del Siglo XXI: creatividad, pensamiento crítico, comunicación (capacidad de exposición, amena y agradable), colaboración. Capacidad para solucionar problemas Trabajo colaborativo Competencias para la vida (flexibilidad, resiliencia- capacidad para recuperarse ante la adversidad) Liderazgo Iniciativa- proyectos de emprendedurismo Capacidad para la productividad Habilidades sociales Respeto a la "otredad" (reconocimiento de otros como individuos).	Alfabetización informacional básica: entender hechos, cifras, datos... Alfabetización mediática Alfabetización tecnológica Manejo de plataformas virtuales	Capacidad de atención y de enfoque ("poder enfocarse y concentrarse") Capacidades para el diseño de actividades que ayuden a desarrollar, lograr las competencias
MP2GUAT2020	Además de las Competencias pedagógicas	Herramientas tecnológicas Facilitación del aprendizaje en entornos virtuales- coaching educativo. Competencias tecnológicas	Competencias disciplinares
MGL3GUAT2020	Aprender a dar clases de manera virtual. Pasar de catedráticos a facilitadores. Aprovechar los saberes y experiencias de todos	Entendimiento de las herramientas tecnológicas disponibles.	Mejor planificación (Modelo aula invertida) Actitudinales Disposición de recibir sugerencias de los mismos estudiantes.

CDL4GUAT2020			Capacidad para transferir bien la teoría a la práctica.
LG5GUAT2020	Capacidades psicológicas Empatía- ponerse en sus zapatos Entendimiento de diversas culturas Disposición para usar herramientas adecuadas para postgrados: análisis de casos Comunicación efectiva Etiqueta electrónica	Manejo de tecnologías de la información Comunicación efectiva Etiqueta electrónica	Formación especialista en su área Experiencia laboral Disposición de capacitación constante Autodidacta; buscar activamente su actualización Capacidad para adecuar el aprendizaje para no saturar al estudiante
ML6GUAT2020	Pedagógicas Capacidad de reflexión, discernimiento y juicio crítico	Tecnológicas esenciales. Conocimiento de la plataforma, conocer sus bondades para aprovecharlas. Digitales Manejo de bibliotecas virtuales Análisis crítico	Autorregulación del tiempo y manejo de recursos Organización Autonomía Selección de recursos académicos
MM7GUAT2020	Mediación pedagógica – modalidades e-learning	Competencia digital-alfabetización digital	Planificación y gestión de procesos educativos en la virtualidad Dosificación de contenidos Diseño instruccional
CA1CR2020	Calidad humana Actitud colaborativa Pensamiento estratégico Solución de problemas, competencias de comunicación facilidad para transmitir las ideas a otros Flexibilidad de proponer soluciones diferentes en diferentes escenarios. Capaz de superar los modelos conductistas en la educación. Capacidad de manejo de la mediación tecnológica.	Experticia en el uso de las diferentes herramientas y recurso competencias de comunicación	Autoformación continua Inteligencia emocional, Voca- ción por la docencia liderazgo en su gestión Formación permanente. Capacidad de guiar el proceso (ofrecer un marco de acción).
GG2CR2020	Competencias tecnológicas, pedagógicas.	Competencias tecnológicas	conocimiento en el campo disciplinar
SF3CR2020	Capacidad de fuerte reflexión pedagógica. Pedagógica		Dimensión disciplinar Dimensión personal
XJ4CR2020	Atención personalizada e integrada		
ES5CR2020	Procesos de indagación e investigación. Mediación pedagógica Diálogo Interacción Pedagógicas	Interacción Tecnológicas	
VB6CR2020	Rol acompaña, facilita y guía. incentivar para el desarrollo de competencias investigativas,		Diseño de evaluaciones Diseño de aprendizajes Disposición para capacitarse

	juicios críticos, ayuda a resolver dudas. Cercano con el estudiante		
IS7CR2020	Pedagógicas, mediación, qué es y qué implica	Alfabetización tecnológica, uso de correos, de navegador, entornos MLS- conocer sus características, configuraciones y herramientas.	Desarrollo de capacidades para diseño de evaluaciones, adecuadas para postgrados, para entornos virtuales: trabajos colaborativos, ensayos, estudios de casos, resolución de problemas, evaluaciones que desarrollen el pensamiento a nivel alto y la capacidad de argumentación. Instruccional
AU8CR2020	Comunicativas Desarrollo de habilidades innovadoras y creativas. Mediación pedagógica	Comunicativas Tecnológicas: manejo de softwares, herramientas y plataformas	Desarrollo de conocimientos para la evaluación adecuada de aprendizajes en entornos virtuales.
JA9CR2020	Construcción de proximidad desde la virtualidad Capacidad de conexión interpersonal (cognitiva-emocional) Aprovechar el disenso y los consensos Diálogo	Producir contenidos y recursos de calidad	Capacidad de trasladar la motivación de autoaprendizaje Aprender a dinamizar la clase virtual Conocimientos y tiempos para producir
MG1HOND2020	Comunicación efectiva. Resolución de problemas Pensamiento crítico Con metodologías pedagógicas adecuadas para la educación virtual	Comunicación Pensamiento crítico	Experticia en su área Profundos conocimientos en su área Liderazgo, motivación de forma positiva Planificación y dirección Capacidad para asegurar el correcto seguimiento y motivación del estudiante.
GC2HOND2020	Capacidad comunicativa	Plataforma	Manejo del tiempo
VL3HOND2020	Nociones para impartir cursos virtuales (metodológicas, sustentos teóricos). Digitales Dominios pedagógicos en la modalidad virtual Conformar equipos de trabajo	Digitales	Evaluación para entornos virtuales La gestión académica desde la virtualidad
GL4HOND2020	Investigativas Pedagógicas		Lingüísticas Disposición para exponerse ante pares Disposición para crecer como investigadores y relacionar estos conocimientos en la docencia
JD5HOND2020	Retroalimentación Capacidad de desarrollar una comunicación intencionada	Manejo técnico adecuado	Organización adecuada de los cursos.

	adecuada, no solo oral, sino también escrita Cuidado al detalle para detectar los fallos en la comprensión estudiantil	Formación constante en herramientas digitales e informáticas	
ES6HOND2020	Dispuesto a montar sistemas de asesoramiento "on line" para solventar dudas. Importancia de la retroalimentación. Fomentar trabajo en equipo en la teledocencia Conocimientos de la metodología de enseñanza virtual para potenciarla	Habilidades para la comunicación "On line" Conocimiento del lenguaje digital y su aplicación en la enseñanza	Actualizar contenidos educativos/cambios de modelos Preparación constante en su área disciplinar Conocer profundamente su área Capacidad para gestionar el tiempo Motivación para enseñar Disposición a la formación continua.
FV7HOND2020	Tutoría Comunicación/retroalimentación. Formación pedagógica. Función social: garantizar una presencia emocional (no solo física) del docente.	Dominio de herramientas, plataformas	Formación continua.
RR1NIC2020	Capacidad de integrar las TIC con un enfoque pedagógico coherente con la educación virtual. Interacción Retroalimentaciones oportunas	Conocer y utilizar recursos de información de acceso abierto Éticos	Aprovechamiento de recursos disponibles
SR2NIC2020	Comunicativas. Generar ambientes de aprendizaje con respeto, desde la horizontalidad. Concebir a los estudiantes como un par. Utilizar un lenguaje motivante. Generar espacios de diálogo y confianza para compartir, comentar, reflexionar, presentar dudas... Comunicación en la retroalimentación "sandwich"-: comienza destacando aspectos positivos, luego indicar en que falló y finalizar con algo positivo. Afectivo, provocar el diálogo y no se parte de la entropía. Eficiencia. Comunicación rápida y ágil.	Elaboración de materiales interactivos. Mediados	
MM3NIC2020		Capacidad tecnológica	Capacidad de ubicar al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje Conocimiento profundo del programa/carrera/asignatura en la que participa (unidades precedentes, consecuentes, perfil, lógica curricular, filosofía educativa).
JV4NIC2020	Experiencia investigativa Ser bibliografía para sus estudiantes.		Conocimientos profundos en su área. Ser experto en su área es la base.

	Capacidad de generar preguntas fundamentales. Capacidad de problematizar		Conocimientos sobre cómo se construye el conocimiento Producción de conocimiento Disposición a la actualización permanente
EM5NIC2020	Pedagógica Herramientas educativas que mantengan motivados a los estudiantes en la clase Herramientas que involucren a los estudiantes, que permitan dinamizar la clase Habilidades blandas: comunicación efectiva, trabajo en equipo	Tecnológica Saber buscar, seleccionar, filtrar y referenciar información” Manejo de plataforma	Disciplinar Actitudinal Responsabilidad Gestión del tiempo para atender al estudiantado. Compromiso con la modalidad
CR6NIC2020	Didácticas/pedagógicas Capaz de poner un toque práctico Capaz de alcanzar los pilares de la educación (saber, hacer, ser, convivir).	Tecnológicas Herramientas en entornos virtuales adecuadas para postgrados (estudios de casos, simulaciones, etc.)	Metodológicas- “saber cómo enseñar en un postgrado virtual”
TV7NIC2020	Pedagógicas Mediación de materiales Comunicación verbal y escrita	Herramientas tecnológicas	Selección de materiales Uso de diversidad de herramientas didácticas y pedagógicas
OP1PAN2020	Buena interacción en la clase	Dominio de herramientas de la educación virtual.	Disposición a actualizarse permanentemente.
TD2PAN2020	Habilidades didácticas para la interacción.	Formación en entornos virtuales. Aprovechar al máximo lo que ofrecen las plataformas y herramientas disponibles. Combinar herramientas	Buena motivación para desarrollar la clase Técnicas de evaluación destinadas a la virtualidad
MB3PAN2020	Saber comunicar lo que sabe	Buen manejo de las TIC	Buen literato

☞: No Se ubicó factor a clasificar en esta subcategoría

Anexo 7. Informantes clave por países

CODIFICACIÓN INFORMANTES CLAVE POR PAÍSES

Codificaciones informantes clave por países	
País	EL SALVADOR
Informantes clave	PA1ES2020
	RA2 ES2020
	AZ3 ES2020
	PM4 ES2020
	MT5 ES2020
	CM6 ES2020
	JV7 ES2020

Codificaciones informantes clave por países	
País	GUATEMALA
Informantes clave	FA1GUAT2020
	MP2 GUAT2020
	MGL3 GUAT2020
	CDL4 GUAT2020
	LG5 GUAT2020
	ML6 GUAT2020
	MM7 GUAT2020

Codificaciones informantes clave por países	
País	HONDURAS
Informantes clave	MG1HOND2020
	GC2 HOND2020
	VL3 HOND2020
	GL4 HOND2020
	JDC5 HOND2020
	ES6 HOND2020

Codificaciones informantes clave por países	
País	COSTA RICA
Informantes clave	CA1CR2020
	GG2 CR2020
	SF3 CR2020
	XJ4 CR2020
	ES5 CR2020
	VB6 CR2020
	IS7 CR2020
	AU8 CR2020
	JA9 CR2020

Codificaciones informantes clave por países	
País	NICARAGUA
Informantes clave	RR1NIC2020
	SR2 NIC2020
	MM3 NIC2020
	JV4 NIC2020
	EM5 NIC2020
	CR6 NIC2020

Codificaciones informantes clave por países	
País	PANAMA
Informantes clave	OP1PAN2020
	TD2 PAN2020
	MB3 PAN2020

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE HUELVA 2021



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Universidad
de Cádiz



Universidad
de Huelva