

## **La Calidad en Programas de Modalidad Virtual desde los Códigos de la Cultura Académica**

Melissa González Alonso

Director:

Dr. Ancízar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Código: 2019287525

Mayo de 2022

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>1. Antecedentes sobre el Concepto de Calidad</b>	<b>9</b>
1.1 Taylorización de la educación	11
1.1.2 Taylorización de la educación en modalidad virtual	14
1.2 Abordajes del concepto de calidad	16
1.2.1 Desde documentos oficiales	16
1.2.2 Desde la academia en los últimos diez años	19
<b>2. Teoría de los Códigos como Fundamento de Estudio de la Calidad</b>	<b>24</b>
2.1 Teoría de los Códigos	24
2.1.1 Semiótica de la Significación y Semiótica de la Comunicación	24
2.1.2 Señal, Código y Signo	25
2.1.3 Código y S-código	26
2.1.4 El Código y sus Correlaciones Sintácticas y Semánticas	26
2.1.5 Función Semiótica	27
2.1.6 Denotación, Connotación, Subcódigo y Cambio de Código	28
2.1.7 Hipercodificación e Hipocodificación	30
2.2 Las Culturas Gramaticalizada y Textualizada	31
2.3 La Cultura y La Comunicación	32
2.4 Cultura Mediática y Cultura Alfabética	35
2.4.1 Cultura Popular o Mediática	35
2.4.2 Cultura Alfabética	36
2.5 La Educación, la Comunicación y las Culturas Mediática y Alfabética	37
2.6 Los Extravíos de los Culturalistas	40
<b>3. Metodología</b>	<b>42</b>
3.1 Descripción del Instrumento Aplicado	43
3.2 Muestra de Programas Objetivo	48
3.2.1 La Educación Virtual en Colombia	48
3.2.2 La Educación Virtual en la Institución Objetivo	50
3.2.3 Programas Objeto de Evaluación	50
<b>4. Análisis de Resultados</b>	<b>53</b>
4.1 Resultados de la Aplicación del Instrumento	53
4.1.1 Sustancia del Contenido	53
4.1.2 Forma de la Expresión	55
4.1.3 Forma del Contenido	56
4.1.4 Sustancia de la Expresión	58
4.1.5 Resultados Finales	60
4.3 Análisis de Resultados: Programa Formal y Programa No Formal	62

<b>5. Algunas Conclusiones</b>	<b>66</b>
5.1 El Código de la Cultura Académica	66
5.2 La construcción de los recursos	67
5.3 Concepto de calidad	67
5.4 Comparación programas formales y no formales	68
<b>Referencias</b>	<b>71</b>
<b>Anexos</b>	<b>78</b>
Anexo 1. Clasificación del Concepto de Calidad Según Revisión de Antecedentes	78
Anexo 2. Resultados Aplicación de Instrumento	83
Resultados Programa de Especialización de Gerencia en Salud Virtual	83
Resultados Diplomado en Enfermedades Crónicas No Transmisibles en la Atención Primaria en Salud	93

### **Listado de figuras**

Figura 1. Semiótica de la significación, semiótica de la comunicación y teoría de la información	25
Figura 2. El sistema código y el código	26
Figura 3. La función semiótica	28
Figura 4. Código denotativo y código connotativo	29
Figura 5. Tipología de las culturas según Lotman	32
Figura 6. Sustancias y formas en una cultura	34
Figura 7. Relación de especialización de productores y consumidores	38
Figura 8. Diferencias entre tradición oral-icónica narrativa y tradición alfabética paradigmática	38
Figura 9. Cultura como código	42
Figura 10. Niveles, criterios e indicadores revisados en la sustancia del contenido	44
Figura 11. Niveles, criterios e indicadores revisados en las formas de la expresión	45
Figura 12. Niveles, criterios e indicadores revisados en las formas del contenido	46
Figura 13. Niveles, criterios e indicadores revisados en la sustancia de la expresión	47
Figura 14. Resultados de la sustancia del contenido de cada módulo del programa formal	53
Figura 15. Resultados de la sustancia del contenido de cada módulo del programa no formal	54
Figura 16. Resultados de la forma de la expresión de cada módulo del programa formal	55
Figura 17. Resultados de la forma de la expresión de cada módulo del programa no formal	56
Figura 18. Resultados de la forma del contenido de cada módulo del programa formal	57
Figura 19. Resultados de la forma del contenido de cada módulo del programa no formal	58
Figura 20. Resultados de la sustancia de la expresión de cada módulo del programa formal	59
Figura 21. Resultados de la sustancia de la expresión de cada módulo del programa no formal	60
Figura 22. Resultados finales de los módulos del programa formal	61
Figura 23. Resultados finales de los módulos del programa no formal	61

**Listado de tablas**

Tabla 1. Estudiantes inscritos por nivel de formación y modalidad. Comparación 2016-2020	49
Tabla 2. Número de programas por sector y modalidad	49
Tabla 3. Reconocimiento del Ministerio de Educación a programas en modalidad virtual	50
Tabla 4. Comparación de resultados entre modalidades de programas	62

## Introducción

Desde hace aproximadamente dos décadas, en Colombia se empezó a hablar de la importancia de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, sobre todo en la superior, con la promesa de que esta sería la respuesta a los problemas de cobertura y calidad y que podría permitir que los estudiantes de lugares apartados obtuvieran las competencias para ingresar a un mundo más globalizado y que usa las tecnologías en todos los campos del conocimiento. Con este tipo de discursos se fue aumentando la creación de programas de pregrado y posgrado ofertados en modalidades virtuales o bimodales donde la modalidad virtual tiene un amplio protagonismo.

Al revisar estos discursos y con las preocupaciones propias de quien estudia una Maestría en Educación, el presente trabajo pretende invitar a pensar si la calidad de la educación mediada enteramente por tecnología puede evaluarse bajo la estructura de la cultura académica que es la que ha de primar en la educación superior porque, según la experiencia, se veía que la mayoría de recursos ofrecidos eran de tipo audiovisual, cortos y muy narrativos. Entonces, se plantea como problema de investigación hacer una revisión de la calidad de los programas que se ofertan en las universidades enteramente en modalidad virtual, sean formales o no formales.

En el momento en que se realiza esta investigación se presenta uno de los problemas más graves de salud que quizás verá esta generación y es la llegada de la pandemia por Covid-19 lo que provocó, como es sabido, que todas las instituciones educativas se volcarán a mediar la educación a través de las TIC (sin importar las dificultades de conectividad y acceso que se tenían en ciudades y ni que decir en el contexto rural). Esto hace pensar que un estudio sobre la calidad de la educación en modalidad virtual se hace necesario cuando se escucha en medios y fuentes académicas frases como: *la virtualidad en la educación llegó para quedarse*.

En consecuencia, la presente investigación contiene cuatro apartados donde se espera conocer si la calidad de un programa ofertado por una universidad en modalidad virtual puede ser medido desde los códigos propios de la cultura académica, para lo cual se construyó un instrumento

que permite incluir algunos datos y genera respuestas automáticas teniendo en cuenta las características propias de la cultura del contenido-académica en la construcción de los recursos y la interacción que pueden tener los actores del proceso de aprendizaje.

En el primer apartado se mostrarán los antecedentes de estudio del concepto en el país y que, aunque se ha abordado desde diferentes aristas, es menos común el abordaje desde la teoría de los códigos lo que permite un estudio desde los recursos realizados para el estudiante y, por supuesto, desde sus expresiones y contenidos.

En el segundo momento se explicará el marco teórico que le da base a esta investigación y desde el cual se espera realizar la revisión de calidad de los programas a estudiar. Para esto se usarán los postulados de Umberto Eco y su teoría de los códigos, la diferenciación entre formas y sustancias de contenido y expresión de Louis Hjelmslev y las tipologías de las culturas de Yuri Lotman, categorías que, junto con las interpretaciones del profesor Ancízar Narváez Montoya en sus múltiples escritos, permitieron construir el instrumento de evaluación y determinar si los módulos de un programa en modalidad virtual están contruidos desde la cultura de la expresión o desde la cultura académica (Narváez Montoya, 2013).

En la tercera sección se describirán la metodología de aplicación del instrumento creado, la institución escogida y los programas que se evaluarán y compararán en los términos de educación formal y educación no formal como los entiende el Ministerio de Educación:

La oferta de educación informal tiene como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas. Hacen parte de esta oferta educativa aquellos cursos que tengan una duración inferior a ciento sesenta (160) horas. Su organización, oferta y desarrollo no requieren de registro por parte de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada y sólo darán lugar a la expedición de una constancia de asistencia (Decreto 1075 de 2015, 2015, Artículo 2.6.6.8)

Finalmente, en el cuarto y quinto apartado se encontrarán los resultados por programa y una comparación entre estos, así como las conclusiones a las que se logró llegar después de revisar la

calidad de los programas estudiados desde los códigos de la cultura académica y el instrumento de aplicación.



## 1. Antecedentes sobre el Concepto de Calidad

La idea de calidad empieza a avanzar desde la producción de tangibles hacia los derechos (vistos como servicios), lo que da lugar a categorías como calidad en salud o calidad en educación, lo que ocasionó una estandarización de estos servicios/derechos, sin conocer realmente y a ciencia cierta qué se espera de, por ejemplo, una educación de calidad porque esta expectativa no es tan fácil de establecer cuando el resultado final no es un producto. Tal como lo denomina Verónica Edwards en el informe para la UNESCO: *El Concepto de Calidad de la Educación* (1991), la calidad es un concepto vacío, todos abogan por ella pero nadie sabe a qué se refiere, quizás porque, siendo una actividad social, dependerá de la perspectiva y propósitos sociales desde los cuales se estudie y porque al hablar de calidad de la educación no se habla de una cualidad, como en el caso de los tangibles, sino de una condición; por tanto es sustantiva, no adjetiva.

Para ilustrar mejor lo anterior, Martínez Boom (2004) estudia cómo llega el concepto de calidad a la escuela latinoamericana y muestra que se encamina gracias a la sugerencia de estamentos supranacionales, en una franja de tiempo que oscila (con diferencias en cada país) entre 1950 a 1979 y que el autor denomina como *escuela expansiva*, tiempo en el que la calidad es asociada, en términos cuantitativos, con el acceso y vista como posibilidad de desarrollo económico para los países, es decir, de una cualificación de la mano de obra.

Por esto, aunque se empieza a hablar de la responsabilidad de la familia y la sociedad en general, en este periodo el Estado sigue siendo el mayor garante del acceso y por tanto de la calidad de la educación impartida. En este periodo, se cambia la enseñanza por el aprendizaje y se traen procesos de estandarización de países desarrollados extrapolados de los procesos de producción a la educación para intentar asegurar un retorno de la inversión.

Para lograr tal retorno de la inversión, los países latinoamericanos se endeudan con algunas de las mismas entidades supranacionales que les recomendaron expandir la educación en aras del desarrollo de su economía, lo que provoca una gran deuda externa y, en consecuencia, problemas económicos que dan lugar a lo que Martínez Boom (2004) denomina un *giro estratégico* (1980-1990).

Vuelven los expertos internacionales de educación y mediante conferencias, documentos y estudios demuestran que hay una crisis educativa provocada por el modelo desarrollista, por lo que es mejor dar paso al modelo neoliberal donde el Estado comparte responsabilidades con la sociedad y los estamentos privados, así como abogar por una educación que demostrará su calidad en la modernización, la eficiencia, la competitividad y la inserción internacional. Todos estos términos empresariales, dan especial relevancia a la competencia laboral, traduciéndose en el cambio de objetivos o logros al de competencias, lo que indica, no sólo una marcada relación con la disputa entre pares, sino con el alcance de habilidades laborales. En la estandarización de este periodo para asegurar la calidad se encuentran la tecnología educativa y la tecnología instruccional, que ya venían siendo importantes desde la década del 70, donde se proponían una serie de pasos rigurosos y estandarizados para lograr el aprendizaje que en realidad son habilidades laborales.

Este giro estratégico es lo que permitirá la etapa que se vive en Latinoamérica desde la década de los años 90 hasta hoy, en palabras de Martínez Boom (2004): *la escuela competitiva*, donde ya es definitiva la intromisión de los privados en la educación que es destinada a las clases medias y altas y donde, para asegurar la calidad y dentro de una lógica del mercado, se evalúan todos los eslabones de la cadena productiva, esto incluye currículo, profesores, centros docentes, administración y a todos se les endilga una parte de responsabilidad en el retorno de la inversión. Dentro de la búsqueda de la calidad y la obtención de un mismo producto final se determinan sistemas educativos, que al igual que la globalización, intentan insertar la misma estructura, composición y manejo de una empresa usando evaluaciones que, en el caso de la educación, resultan ser pruebas estandarizadas que evalúan resultados, no procesos de lo que ya no es más un derecho público sino un servicio, tanto así que el Estado pasa a ser responsable más del control del proceso pedagógico que del gasto/inversión.

En ese sentido, la calidad en educación, como dice Aguerro (1993), “no es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad.” (p. 5) y para esto la autora propone unas dimensiones y ejes desde los

cuales se puede definir la calidad en educación, que están más cercanos a lo social que a lo productivo:

- Desde el grupo social se reclama un conocimiento socialmente válido que se alimente del sistema cultural para constituirse como sociedad.
- El sistema político demanda valores y comportamientos específicos.
- Desde lo económico se demanda formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo.

### 1.1 Taylorización de la educación

Como se ha visto, en sus inicios el concepto de calidad está atribuido a procesos de producción de tangibles, incluso desde que los creadores de los productos eran artesanos la reputación de ellos dependía de la calidad de lo que sea que elaborarán (aunque aún sin usar este concepto). Entonces, quien hacía productos que se mantuvieran en el tiempo adquiriría una buena reputación dentro de los compradores y así tenía más trabajos por hacer. Al llegar la Revolución Industrial e iniciar la producción en serie se inicia la figura del inspector; si bien aún no se habla propiamente del concepto de calidad, el inspector estaba encargado de verificar que los productos llegaran al consumidor final en óptimas condiciones.

Precisamente esa producción en serie a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX da lugar a modelos de estandarización como el taylorismo, el fordismo y el toyotismo; llamados así por sus creadores o por la industria para la que fueron concebidos. Estos modelos tuvieron como principales propósitos las siguientes características y principios:

**Taylorismo.** Concebido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), fue el modelo que dio la pauta para los posteriores modelos fordista y toyotista. Tuvo como bandera mejorar la producción desde el control de los obreros racionalizando su fuerza de trabajo al extremo con ayuda de las máquinas que estaban emergiendo en la época, más económicas, livianas y flexibles que sus predecesoras (Fernández, 2021). En resumen, el taylorismo tuvo como “aporte fundamental (...), la

división del trabajo, la producción en cadena, y la eliminación de la autonomía temporal del empleado” (Fernández, 2021, p. 13) y tuvo como principios:

racionalización del trabajo, eficiencia operativa de las tareas ejecutadas, supervisión y control, estandarización continua, aumento de la productividad y ganancias, ejecución disciplinada de tareas para evitar el desperdicio, cooperación y remuneración por rendimiento individual, responsabilidad y especialización de los directivos en la planificación del trabajo, reemplazo de métodos asentados en la experiencia por metodologías científicamente probadas, selección y formación rigurosa de trabajadores para descubrir sus mejores habilidades (las cuales tenían que mejorarse frecuentemente), fraccionamiento del trabajo en la línea de montaje para singularizar las funciones productivas de cada trabajador (reduciendo su independencia) (Fernández, 2021, p. 13).

**Fordismo.** El fundador de Ford Motor Company, Henry Ford (1836-1947), “continuó con la idea de Taylor, desarrollando la subdivisión del trabajo, logrando la segmentación de las tareas e implementando el maquinismo para lograr la excelencia en la especialización” (Fernández, 2021, p. 15). Este modelo tuvo como características principales:

la producción en serie, control de tiempos de fabricación y división del trabajo, la especialización en la producción de bienes, reducción de costos, mayor circulación de las mercaderías, políticas de acuerdo entre organizaciones sindicales y el capital, expansión estratégica del mercado, mayor producción gracias a la tecnología de ensamble, trabajo alienante, empleados sometidos al ritmo de la cadena de ensamble, tareas efectuadas por etapas, donde en cada estación el empleado incorporaba una nueva pieza al producto, aparición de la cultura de masas, el capitalismo generalizado basado en la producción en serie y la expansión del consumo, cambios en los tiempos de fabricación (el obrero ya no era dueño de sus tiempos de producción) (Fernández, 2021, p. 15)

**Toyotismo.** Creado por Taiichi Ohno (1912-1990), ingeniero de la compañía japonesa Toyota a través de varias etapas. Su característica principal es la producción *just in time*. Según Fernandez

(2021, citando a Liker y Meier, 2005) los tres principios del toyotismo son: la tarea productiva debe ser repetible para no tener que contemplar ningún escenario diferente, la línea de trabajo y el equipo deben ser confiables para que el trabajador no tenga interrupciones y lograr que los productos con problemas de calidad sean mínimos para que el trabajador no pierda tiempo corrigiendo problemas de este tipo que, al final, no permiten la estandarización de los tiempos de producción.

### **1.1.1 Taylorización en educación**

Teniendo en la mira estas características y principios de los modelos de producción, para el caso de la educación en Colombia, Jaime Gómez, en el prólogo que hace para el libro: *Tecnología Educativa y Taylorización de la Educación* de Antanas Mockus (1983), sostiene que la tesis central de este es que existe una forma de taylorización de la educación a través de la *Tecnología Educativa* tal como ya se revisó en Martínez Boom (2004), siendo esta:

la extensión de la forma extrema de organización capitalista del trabajo (taylorismo) a la educación. Tayloriza no sólo el trabajo de enseñanza (reduciendo el educador a puro ejecutor), produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir, su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo. (p. 1)

Pensar en un proceso de taylorización de la educación permite ver cómo los discursos de la calidad en la educación están directamente relacionados con procesos de producción de tangibles según lo que Mockus (1983) llama la *Atomización de la Enseñanza y el Aprendizaje*, donde educador y educando son ejecutores de lo que es planeado por programadores que están fuera del proceso educativo y disponen las condiciones con la que deben ser medidas tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, a largo plazo, unos estudiantes educados de forma taylorizada van a aceptar mejor la taylorización de los procesos de producción donde se desempeñarán como trabajadores (Mockus, 1983).

### **1.1.2 Taylorización de la educación en modalidad virtual**

Al reflexionar sobre la educación en modalidad virtual y en cómo se crean los módulos que forman a los estudiantes, es posible pensar directamente en la taylorización de la educación porque las universidades o encargados de realizar programas formales, no formales o cursos en general (se dice encargados porque la producción de los recursos, en ocasiones, está tercerizada por las universidades), tienen muy claros unos procesos que, con algunas mínimas diferencias en cada institución, son comunes y se siguen al pie de la letra como lo menciona Cifuentes Álvarez (2016):

Dentro de los roles claves que se encontraron en la primera etapa del estudio están el pedagógico, el tecnológico, el organizacional, y aquel encargado de las comunicaciones, los cuales debían apoyar la inclusión de la innovación con TIC en cada institución (...). Como resultado, estas unidades han acumulado un saber-cómo (know-how) con respecto al acompañamiento pedagógico, el diseño instruccional, la evaluación del aprendizaje con TIC, los desarrollos informáticos educativos, la producción de materiales educativos digitales, etc. (p. 6)

Dentro de la visión general de las Unidades TIC, como las llama Cifuentes Álvarez (2016), se tiene la visión de que a mayor estandarización de los procesos de creación de los módulos mayor calidad; esto se conoce de primera mano de quien escribe esta investigación debido a la experiencia en este campo. Entonces, se ve que el proceso de creación de los módulos está regido por unos pasos muy puntuales que son traídos de modelos como el Modelo ADDIE (por las siglas de la palabras Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar o Evaluar) y el Modelo de los Nueve Eventos de Gagné; modelos de corte mayoritariamente conductista. El primer modelo es el más usado por las Unidades TIC y en la práctica se lleva a cabo de la siguiente forma:

1. El conocedor o experto del tema escribe los contenidos a estudiar en unos formatos muy claros y estandarizados que ya se tienen contemplados institucionalmente y se usan sin diferenciar el tipo de programa o de contenido al que estarán dirigidos.

2. Un pedagogo o comunicador social revisa la información, hace una corrección de estilo y sugiere a los diseñadores gráficos y multimedia cómo se debe presentar la información mediante unos formatos, también muy estandarizados, que son conocidos como guiones donde se dan pautas para la presentación gráfica, herramientas en las cuales hacer el recurso final, la información que tendrán los audios y los videos, etc. Además, en este momento se sugieren también las actividades con las que se lograrán las competencias descritas por la intencionalidad del programa (esta intencionalidad la puede dar la institución o el experto del primer paso) para que sean programadas en la plataforma a usar por un ingeniero de plataforma o los mismos diseñadores gráficos o multimedia.
3. Los diseñadores gráficos o multimedia aplican lo sugerido por el pedagogo o comunicador social en el segundo paso respecto a actividades y cómo mostrar los recursos y lo suben a la plataforma junto con el ingeniero, si lo hay.
4. Si el programa es de autoaprendizaje no requiere de un tutor, por tanto, se abre a los estudiantes, ellos revisan los contenidos, realizan las actividades autocalificables y la plataforma automáticamente genera el certificado de cumplimiento. Por el contrario, si el programa es uno formal o requiere de un profesor, se llama a la figura del tutor que puede ser el mismo experto del primer paso o incluso otras personas conocedoras del tema. En este momento el tutor puede tener diversas funciones como calificar actividades, tener algún contacto con los estudiantes a través de diversas herramientas para solucionar dudas o planear clases sincrónicas dependiendo de la planeación propuesta en el segundo paso.
5. Por último, se hace una evaluación al proceso de creación y aplicación del programa según las opiniones de pares temáticos y de los estudiantes. En esta evaluación se verifican las plataformas, las herramientas, el experto temático, el proceso de análisis pedagógico, el diseño gráfico y multimedia y, por supuesto, al tutor.

En el sentido de lo expuesto anteriormente, el uso de unos pasos muy estandarizados para la creación de los módulos; el uso de conceptos como producción de módulos, diseño instruccional,

formatos o evaluación; la división específica de cada una de las tareas de la creación de un módulo; la división entre quien crea el contenido y quien lo enseña o califica finalmente y la tarea de los tutores como guías de aprendizaje que se valen de contenidos posiblemente hechos por otros para saber si el estudiante logró o no las competencias propuestas, hace pensar que la Tecnología Educativa que describen Mockus (1983) y Martínez Boom (2004) encontró un asidero perfecto en la educación a través de la modalidad virtual porque está usando como excusa la forma de presentar los contenidos para modificar cómo se crean, escriben, estudian, discuten y evalúan estos contenidos con un proceso (quizás) excesivamente estandarizado.

## **1.2 Abordajes del concepto de calidad**

En cuanto al concepto mismo de calidad parece relevante conocer cómo se ha estado comprendiendo desde la institucionalidad y la academia, porque esto brinda pautas para conocer los abordajes menos comunes y aportar una nueva perspectiva desde la cual estudiar la ambigua categoría de calidad de la educación; por esto se presentará, a continuación, una revisión de los documentos oficiales de los últimos veinte años y de la academia para la última década.

### **1.2.1 Desde documentos oficiales**

En los documentos oficiales se revisaron algunos de resumen y logros de la política pública como el documento *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones* y algunos que se muestran como pauta para la educación en el país como *Colombia la mejor educada en 2025*, *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación en Colombia* (realizado en asocio con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]) y el *Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina*. También se revisaron algunos directamente relacionados con la acreditación de programas de educación superior creados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación como el *Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se Actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad, Acuerdo por lo Superior 2034, Lineamientos y Aspectos por Evaluar para la Acreditación en Alta Calidad de Programas Académicos y Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad*



*de los programas virtuales y a distancia*. Por otra parte se revisaron los decretos 1075 de 2015 y 1330 de 2019, legislación actual para Acreditación y Registro Calificado de programas de educación superior.

En estos documentos oficiales se encontró que el concepto de calidad está estrechamente relacionado con categorías como cobertura, competencias y estándares. Una de las definiciones de calidad que se encontró, e ilustra lo que se ha buscado en los últimos 20 años sobre la calidad de la educación, es la que se consigna en el Decreto 1330 de 2019 donde la calidad: “hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (p. 3). Es decir, la calidad se evalúa desde las condiciones para su creación y los resultados finales tal como se muestra en la producción de un producto tangible en el taylorismo. Para comprender el horizonte de la calidad que se propone en los documentos oficiales se explicará cómo se comprenden algunas de las categorías más usadas:

**Cobertura.** La cobertura es una de las palabras más usadas en todos los documentos porque se entiende como la medición de la llegada de la educación a los lugares de difícil acceso del país. Entre 2002 y 2010 “se llegó a la conclusión de que la educación virtual permitía ampliar cobertura con menor costo, al no requerir grandes infraestructuras físicas en zonas apartadas del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 121) y con esta meta se crearon los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) lugares donde se encuentra la infraestructura tecnológica para que personas de lugares apartados que no cuentan con los recursos económicos o de tecnología puedan acceder a programas que ofertan a quienes llaman en el plan: las instituciones oferentes de programas que pueden ser universidades o instituciones que brindan programas técnicos y tecnológicos como, por ejemplo, los ofertados por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Junto a este plan de los CERES también se encuentran becas y créditos con gobernaciones, alcaldías, ICETEX y privados que otorgan recursos para solventar las falencias económicas de quienes aspiran a obtener formación en nivel superior (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Además en el asunto

de la cobertura suele hacerse la mención de que esta debe ser mejorada porque hay grandes diferencias entre niveles socioeconómicos y el acceso entre el campo y la ciudad. Esto se puede ver en el informe realizado por la OCDE y el Ministerio de Educación (2016):

Las diferencias resultantes en términos de nivel de estudios alcanzado son abismales. La expectativa de vida escolar de los estudiantes con las peores condiciones de pobreza es de solo seis años, en comparación con la cifra de 12 años de los más ricos, y solo el 9% se matricula en educación superior, en comparación con el 53% de los pertenecientes a las familias más acaudaladas (p. 15)

**Competencias.** En cuanto a las competencias a estas se les atribuyen múltiples alcances y finalidades como: la cualificación del sistema educativo a nivel nacional e internacional, mejoramiento y posicionamiento de las instituciones, aportes al ejercicio profesional individual de los estudiantes y al mundo productivo que cualifican el capital humano que requiere posicionar al país dentro de una economía del conocimiento (Díaz Flórez, 2018). Quizás la que se hace más relevante y ahora está inmersa en todos los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad es la relacionada con el primer elemento nombrado por la profesora Olga Díaz Flórez y es que esta cualificación del sistema educativo a nivel internacional está regulando los procesos de evaluación de calidad según lo escrito en documentos como el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina (2007), donde se consolidan determinadas competencias según unas áreas temáticas definidas y para estas unos resultados de aprendizaje, término que está ampliamente visible en las nuevas disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

**Estándares.** En todos los documentos consultados se encuentra que hay una relación entre la calidad y el cumplimiento de estándares: la educación tiene calidad si cumple con unos estándares, incluso muchas de las recomendaciones o de los motivos de las entidades gubernamentales para hacer cambios en sus políticas es que hay que mejorar los resultados en los estándares internacionales o crear unos nuevos nacionales porque sin estos no se puede medir la calidad. Por supuesto, para obtener los resultados que requieren estos estándares se debe evaluar. Entonces las

pruebas, la evaluación, los estándares y la calidad son el conjunto de conceptos que, al depender el uno del otro, hacen que un programa sea de calidad o no. Para el caso de educación superior llama la atención que en repetidas ocasiones se apunta a pensar en estándares internacionales porque cumplir con estos dará mejor prestigio en el mercado laboral y productivo.

Entonces, en resumen, para los documentos oficiales tenemos que una educación que llega a todos y cumple con las competencias y estándares internacionales es una educación de calidad, demostrando que importan los números (cuántos estudiantes hay inscritos, cuántos cumplen, cuántos no cumplen) y demostrar que, al final del proceso de producción, el producto (estudiante capacitado) retornará la inversión al mercado laboral haciendo del país uno más próspero, por esto se debe asegurar que “egrese de buena calidad”.

### **1.2.2 Desde la academia en los últimos diez años**

Para la revisión de la academia en la última década, se evaluaron artículos de diversas revistas académicas y tesis de grado de universidades con maestrías en educación en un periodo de 10 años (2010-2020) con la intención de estudiar las concepciones, críticas y abordajes al concepto de calidad.

Más específicamente se consultaron doce artículos de revistas como *Educación y Ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP; las de la Universidad Pedagógica Nacional: *Revista Colombiana de Educación y Pedagogía y Saberes*, además de la revista de FECODE: *Educación y Cultura* y la revista *Educación y Educadores* de la Universidad de la Sabana. Asimismo, se consultaron ocho trabajos de grado de programas en educación interesados en el tema de calidad de las universidades Pedagógica Nacional y Nacional de Colombia.

Dentro de la revisión realizada se evidenció que la mayoría de los trabajos realizados en torno al concepto de calidad en educación coinciden en que es una categoría amorfa, confusa, que no se sabe a ciencia cierta a qué hace referencia y que, incluso Colella y Díaz Salazar (2015), sostienen en su artículo que siempre se concibe desde la falta, la carencia de algo o como ese lugar a donde debemos llegar, pero del que carecemos, por tanto, es imposible dilucidar cómo debe ser.

Del mismo modo, así como se empiezan a presentar unos lugares comunes también se pueden ver unos autores comunes, es decir, los referentes obligados desde donde se comprende la calidad y desde los cuales se ubican quienes escriben para mostrar conceptualizaciones propias. Dentro de estas organizaciones o autores encontramos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con sus informes de *Jomtien* (1990) y *Dakar* (2000) y los realizados para ellos por Jacques Delors: *La Educación Encierra un Tesoro* (1996) y por Verónica Edwards Risopatrón: *El Concepto de Calidad de la Educación* (1991). Igualmente, en artículos o trabajos de grado más críticos al capitalismo, se encuentra la referencia a Juan Carlos Orozco Cruz y su artículo: *¿Calidad de la Educación o Educación de Calidad? Una Preocupación Más Allá del Mercado* (2009). En los trabajos que enfatizan más en el aprendizaje encontramos diferentes referencias a autores como Juan Casassus y José Joaquín Brunner. También se encuentran varias lecturas y referencias a los documentos oficiales del Ministerio de Educación y la legislación en torno a educación primaria, secundaria y superior según el interés de los autores.

Para ampliar la comprensión del concepto, los artículos y trabajos de grado revisados, se han categorizado a partir de cuatro grupos desde los cuales se aborda, estudia y problematiza el concepto de calidad en educación, estos son: como desarrollo de competencias, como extensión del discurso empresarial, como legislación estatal y como forma de estandarización a través de la evaluación. Se profundizará en cada uno de ellos a continuación.

**Como desarrollo de competencias.** Para los autores que se han insertado en este grupo la calidad está condicionada al aprendizaje, es decir esta se puede conocer o medir si el estudiante aprendió o no lo propuesto en el currículo y, para ellos, estos deben estar creados a partir del contexto del estudiante y teniendo en cuenta para qué estudia dichos contenidos en la escuela o en la universidad con la intención principal de tener una mirada crítica sobre el mundo. Estos trabajos tienden a enmarcarse en los indicadores y la gestión educativa para comprobar los aprendizajes. Aquí hemos dispuesto los trabajos:

- Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia (Chacón Díaz, 2019).
- Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica (Quintana Torres, 2018).
- Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales (Ardila Rodríguez, 2011).
- Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana (Aguerrondo, 2015).

**Como extensión del discurso empresarial.** Para el grupo de escritos que ven la calidad como una extensión del discurso empresarial y neoliberal es clave problematizar los conceptos traídos del orden empresarial como equidad, eficiencia y pertinencia y es que para estos autores (que es el grupo más concurrido con diez de los trabajos revisados) la educación es vista como un producto, es decir, tal como cualquier tangible esta se construye con el menor gasto y de allí los que invirtieron en ella deben poder obtener el mayor beneficio, entiéndase Estado o privados. Para el grueso de los diez trabajos de este grupo la propuesta está en no privilegiar los campos de conocimiento que aparentemente proveen un mayor retorno a la inversión y privilegiar los contextos de los estudiantes, de las escuelas y las familias para así generar una educación donde los valores también sean tenidos en cuenta y no únicamente los conocimientos que permitirán al estudiante insertarse en el mercado laboral. Dentro de este grupo se encuentran todos los artículos consultados por FECODE, sindicato de maestros y la mayoría de los trabajos de grado, estos son:

- Formación y experiencia en la universidad (Martínez Boom, 2016).
- ¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación) (Tamayo Valencia, 2010).
- La calidad de la educación: un asunto de controversia (FECODE, 2011).
- Discursos y prácticas de la calidad educativa y de la gestión de la calidad en las instituciones educativas contemporáneas (Ariza Pérez, 2015).
- El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia (Cortés Osorno & Díaz Micán, 2014).

- Enfoques y tendencias de la gestión en la Educación Superior desde la política de calidad en Colombia (Quitián Martínez, 2015).
- El concepto de calidad en el programa Ser Pilo Paga (Miranda Cely, 2019).
- La calidad en educación superior. Análisis del abordaje en un medio de comunicación en Colombia: caso Revista Semana (2011-2014) (Amaya Castañeda, 2019).
- Papel del capital intelectual en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia (Arrieta Reales, Gaviria García, & Consuegra Machado, 2017).
- El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico (Colella & Diaz Salazar, 2015).

**Como forma de estandarización a través de la evaluación.** En este grupo se encuentran los trabajos desde los cuales se entiende la calidad como una estandarización de los aprendizajes que busca beneficiar al mercado y que es impuesta desde instituciones supranacionales y adoptadas por los gobiernos nacionales. Este grupo está un poco relacionado con el anterior porque la estandarización y sus pruebas, como SABER y PISA, están orientadas a determinados contenidos que modifican los currículos para sacar buenos puntajes específicamente en dichas pruebas. En las revisiones que hacen los autores a los contenidos argumentan que estos suelen ser los que son usados en los mercados laborales de corte neoliberal impulsando la competencia entre las instituciones educativas para obtener más beneficios económicos o de reconocimiento a partir de los resultados. La propuesta de los autores de este grupo no pretende eliminar la evaluación de tajo, sino que esta sea consecuente con el contexto de las instituciones, sus estudiantes y tenga en cuenta todos los campos del conocimiento por encima de la ganancia. En este grupo se encuentran los siguientes trabajos:

- La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales (Guevara Patiño, 2017).
- Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas (Herrera Casilimas, 2017).

- Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media. Experiencia en una Institución educativa del distrito (Gómez Castañeda, 2016).
- Evaluación de la calidad de una estrategia de aprendizaje virtual en educación corporativa (Restrepo Ruiz, 2016).
- El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior (Sánchez Rojas, 2017).

**Como legislación estatal.** En este grupo se reúnen los trabajos que enfocaron su estudio desde un recorrido a la legislación estatal colombiana, algunos de los demás trabajos estudiados también lo hacen, pero en este caso el objetivo central del análisis es la revisión de estas y sus implicaciones en el concepto de calidad, en un caso para el departamento de Guaviare (Arias Rodríguez, 2013) y en otro a modo de comparación entre Colombia y su lugar en América Latina (Castaño Duque & García Serna, 2012). En los dos trabajos revisados se denota una crítica a la inserción de políticas traídas de instituciones supranacionales que no tienen ningún conocimiento de los contextos propios de cada país y mucho menos de la diversidad dentro de estos. La propuesta, como en algunos otros de los grupos, es revisar el contexto interno antes de impulsar reformas para adquirir puntajes en pruebas internacionales o para impulsar el mercado laboral.

Para ver cómo se estableció la diferenciación por grupos y cómo se asignó cada artículo a determinado grupo, se puede revisar el *Anexo 1. Clasificación del concepto de calidad según revisión de antecedentes*.

Tener en cuenta esta revisión de antecedentes permitió comprender que es posible una revisión de la calidad desde la codificación misma usada para la creación de los recursos, por lo cual se recurre a un marco teórico orientado a estudiar la teoría de los códigos y la diferenciación entre las culturas popular y académica que será expuesto en el siguiente apartado y que permitió generar un instrumento de evaluación aplicable para programas en modalidad virtual.

## **2. Teoría de los Códigos como Fundamento de Estudio de la Calidad**

### **2.1 Teoría de los Códigos**

A continuación, se mostrará una aproximación a la teoría de los códigos propuesta por Umberto Eco en su libro *Tratado de Semiótica General*. En esta teoría el autor devela un nuevo momento en la comprensión de la comunicación y la cultura, donde ya no se ve la teoría de la comunicación únicamente como paso de información de un emisor a un destinatario (modelo elemental), sino que toma los postulados de Saussure y Peirce, sobre el significado y el significante, para demostrar que la semiótica no debe únicamente referirse a estos dos sino también al contexto porque a partir de allí se pueden generar, también, diversos contenidos y expresiones.

Lo anterior lo explica desde la semiótica de la significación y la semiótica de la comunicación, estando la primera relacionada con la teoría de los códigos, es decir, con el estudio de las convenciones sociales que posibilitan la generación de mensajes; y la segunda con la teoría de la producción de signos o el estudio de la expresión y organización de los signos. La presente investigación se centrará en la teoría de los códigos.

#### ***2.1.1 Semiótica de la Significación y Semiótica de la Comunicación***

Para Eco, la semiótica de la significación y la semiótica de la comunicación están relacionadas en la medida en que, si bien la semiótica en general, estudia los procesos culturales de comunicación, estos son posibles gracias al sistema de significación. Por tanto, la diferenciación entre estas dos semióticas se da en que la comunicación es de tipo práctico y requiere una respuesta interpretativa y la significación está enlazada con el sistema cultural que genera, posibilita o crea la comprensión de determinados significados. Como resultado, las dos están relacionadas pero el proceso de comunicación depende del sistema de significación, sin el segundo el primero no es posible y tampoco lo será la cultura.

Según lo anterior, desde Eco (1975), se muestra una semiótica para los contenidos y otra para la expresión (significación e información respectivamente) en donde se reciben interpretaciones de un mensaje sin ser mandatorio que se establezca un proceso de comunicación, en cambio, no es posible



establecer un proceso de comunicación sin contenidos compartidos entre quienes se genera el intercambio del mensaje.

### 2.1.2 Señal, Código y Signo

El autor estudiado, en su *Tratado de Semiótica General* (Eco, 1995), mostrará tres categorías para explicar las semióticas de la significación, la comunicación y la teoría de la información. En un modelo elemental de la información, la señal se refiere a lo que emite un emisor que causará o provocará una acción de respuesta por parte del destinatario, pero para Eco una teoría semiótica debe ser “capaz de considerar una serie más amplia de fenómenos de los propios signos” (Eco, 1975, pág. 23), por esto toma la categoría de signos para mostrar que, tanto naturaleza como humanos, pueden comunicar a través de signos y obtener una respuesta interpretativa del destinatario del mensaje, es decir “cuando (una señal) se la usa como el antecedente reconocido de un consecuente previsto, en ese caso se le admite como signo” (Eco, 1975, p. 57), lo que lleva a concretar que la diferencia entre señal y signo es la función semiótica, por esto la señal la estudia una teoría de la información y el signo una semiótica de la significación: la primera no necesita interpretación de la señal, la segunda sí.

En concordancia, la respuesta del destinatario y la interpretación que hace de los signos es generada por los códigos entendidos como las convenciones culturales que permiten dotar de significados los textos, conformando un mensaje.

Según lo anterior, podemos decir que:

#### Figura 1

##### *Semiótica de la significación, semiótica de la comunicación y teoría de la información*

Semiótica	Teoría que la estudia	Objeto de estudio	Pregunta problema
Semiótica de la significación	Teoría de la semántica	Contenido	¿Cómo se establecen los contenidos a través de la cultura?
Semiótica de la comunicación	Teoría de la producción de signos	Código-signo	¿Cómo se producen los signos?
Transmisión de señales <i>No hay función semiótica</i>	Teoría de la información	Señal	¿Cuáles son los elementos físicos que posibilitan la comunicación?

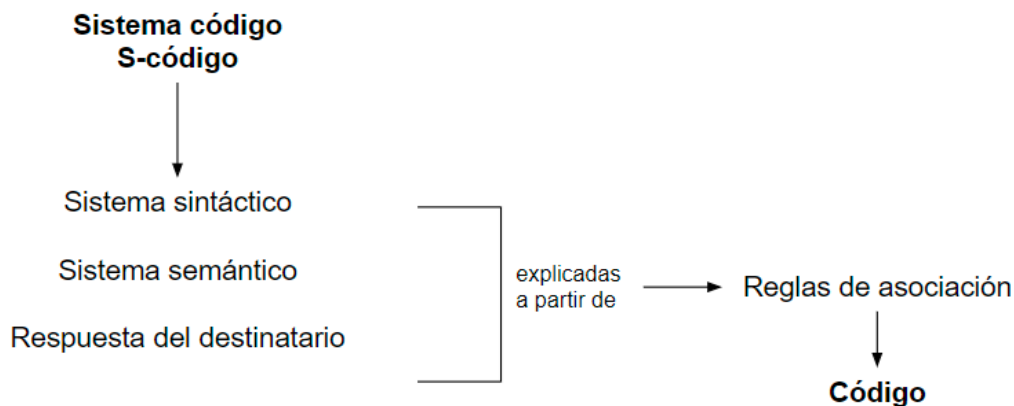
*Nota.* Realizado a partir de Eco (1975).

### 2.1.3 Código y S-código

El código, como lo vimos líneas arriba, es el que posibilita los significados de determinada cultura según convenciones sociales; no obstante, este código se crea a través de la relación de dos sistemas que Eco (1975) llama los sistemas *Código* o *S-código* los cuales son unidos por esas convenciones sociales a través de un sistema sintáctico (organización y combinación de señales), un sistema semántico (contenidos o significaciones) y unas respuestas de comportamiento (las posibles interpretaciones que da el destinatario) que se explican desde unas reglas de asociación y son justo estas reglas las que el autor denomina como código. En resumen, los códigos son las reglas que asocian la sintáctica y la semántica (expresión y contenido) con las que se construye el texto y las respuestas interpretativas del destinatario, según unas disposiciones culturales previamente acordadas por quienes interactúan en una cultura.

#### Figura 2.

*El sistema código y el código*



*Nota.* Realizado a partir de Eco (1975).

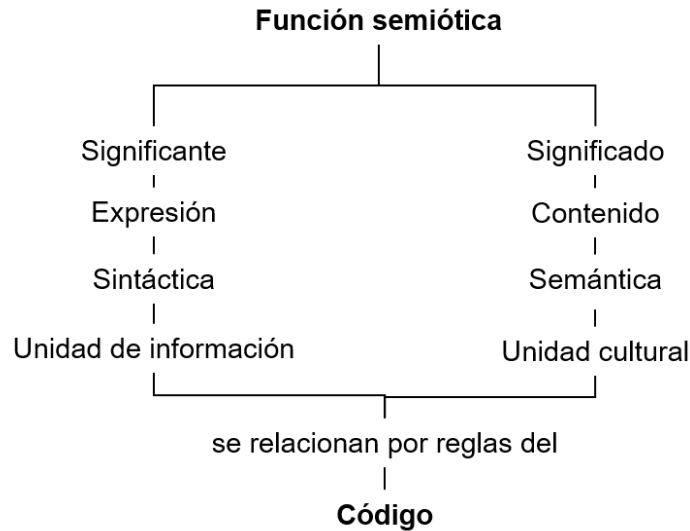
### 2.1.4 El Código y sus Correlaciones Sintácticas y Semánticas

Siendo el código el que determina las reglas entre sintáctica, semántica y respuestas de comportamiento, Eco (1975) argumenta que este, dentro de sus reglas de asociación, contempla

unas reglas combinatorias sintácticas y unas reglas combinatorias semánticas y es allí donde se empiezan a ver relaciones entre la teoría de los códigos y la teoría de la producción de signos porque para producir el signo se requiere seguir una organización donde las palabras deben estar en determinada ubicación para que el mensaje pueda ser comprendido (sintáctica) y además una ubicación de las significaciones culturalmente aceptadas para que, de igual forma, el mensaje sea comprendido (semántica). Para explicar esto, Eco (1975) ilustra con el ejemplo de las frases: *Juan ha triste* y *Juan ha comido el abuelo*, la primera está sintáctica y semánticamente incorrecta, por tanto, el mensaje no es comprendido; la segunda se encuentra sintácticamente correcta pero semánticamente incorrecta porque carece de significación cultural, no es fácil comprender que Juan se ha comido el abuelo, a menos que, como menciona el autor, Juan se encuentre en una sociedad de caníbales donde esto podría tener una significación culturalmente aceptada.

### **2.1.5 Función Semiótica**

Las reglas de asociación sintáctica y semántica son las que Eco (1975) argumenta que permiten la producción de la función semiótica: “un signo está constituido siempre por uno (o más) elementos de un plano de la expresión colocados convencionalmente en correlación con uno (o más) elementos de un plano del contenido” (Eco, 1975, p. 57) y, siguiendo a Hjelmslev, muestra que para comprender una semiótica de la comunicación se requiere comprender sus significantes y sus significados, es decir, su expresión y su contenido que, a su vez, remiten a la sintáctica y la semántica.

**Figura 3***La función semiótica*

*Nota.* Realizado a partir de Eco (1975).

Desde una perspectiva cultural y lingüística, Eco toma la propuesta de Hjelmslev (1971) donde el problema de la comunicación no es solo de tipo sintáctico y semántico, sino que estas categorías se pueden dividir en sustancia y forma. Así las cosas, la sustancia de la expresión hará referencia a los materiales para reproducir o mostrar el mensaje (por ejemplo el papel o la pantalla) y la sustancia del contenido a las redes de significados. Por su parte, la forma de la expresión trata de las formas como se representa el mensaje (por ejemplo imagen, esquema o alfabeto) y la forma del contenido hace referencia a la organización de las ideas (textos académicos, narrativos, etc.). De esta manera podemos ver que las sustancias son los discursos comunes a todas las culturas y las formas son los textos diferenciadores de estas.

### **2.1.6 Denotación, Connotación, Subcódigo y Cambio de Código**

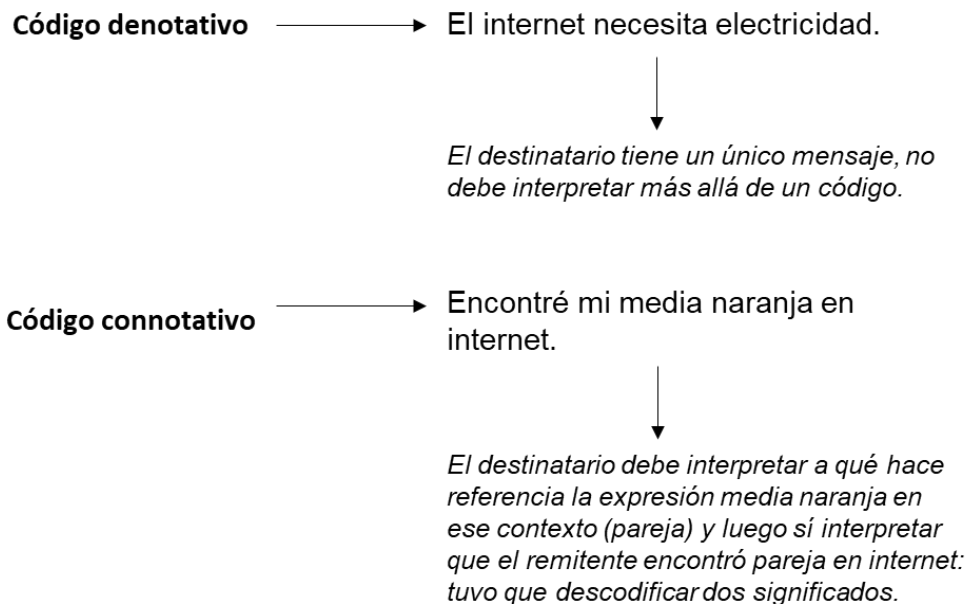
Según Eco (1975), teniendo en cuenta las significaciones precedentes que tenga un código, podemos hablar de un código denotativo o un código connotativo.

El código denotativo da cuenta de una significación objetiva y no contextual que permite que el destinatario comprenda, sin significaciones precedentes, el mensaje o texto que le está siendo transmitido; en pocas palabras, es un mensaje que se dice y su significado es comprendido de inmediato sin importar el contexto, siempre y cuando el destinatario posea las reglas de codificación de la cultura donde se crea el código. En general, el código más denotativo es el de la academia

Por su parte el código connotativo da cuenta de una significación subjetiva que depende del contexto y que puede tener dentro de sí varios códigos que el destinatario debe descodificar para poder comprender la significación. Es decir, tiene varias significaciones precedentes que, dependiendo de la apropiación del código del destinatario, va a poder comprender más fácilmente: el mensaje es dado por el emisor y el destinatario debe comprender un significado primario para comprender el significado secundario. Para comprender gráficamente lo explicado se puede consultar la Figura 4.

#### Figura 4

##### *Código denotativo y código connotativo*



Según lo anterior, “un código connotativo puede definirse como subcódigo, en el sentido de que se basa en un código-base” (Eco, 1975, p. 66), así las cosas, un código connotativo requerirá de un código denotativo, pero uno denotativo no requiere de un código connotativo y este último, a su vez, puede tener varios niveles dentro de un mismo código, no solo uno secundario.

Para comprender cada uno de estos niveles de código y subcódigo que puede tener un mensaje o un texto, se debe contar con cierto nivel de apropiación de las unidades culturales o convenciones sociales que posibilitan en ese código sus significaciones, pero dependiendo de esa apropiación se puede dar un cambio de código en el destinatario: un biólogo no le dará las mismas significaciones a la palabra árbol que un niño de segundo grado, puesto que las apropiaciones del código cambian a medida que se amplían las comprensiones de la cultura y que se viven experiencias donde, por ejemplo, el biólogo ha estudiado tanto este elemento, que le permite otorgarle más significaciones que incluso las que él mismo le daba a esta palabra cuando estaba en segundo grado. Allí tenemos un cambio de código porque ni las unidades culturales, ni los destinatarios, ni la cultura mantienen significaciones estáticas.

### ***2.1.7 Hipercodificación e Hipocodificación***

Desde las reglas de competencia de comprensión y construcción del código que permiten que interpretemos mensajes y textos podemos tener mensajes hipercodificados o hipocodificados.

La **hipercodificación** permite asociar nuevas reglas para solventar una complicación de una regla general que, después de ser reconocida por la cultura, puede convertirse en regla general establecida. La academia se encuentra inscrita en este tipo de mensajes, es hipercodificada.

La **hipocodificación**, por su parte, remite a la creación de una regla que, cuando no existe ninguna, crea una que pueda suplir la falta de esta y que, según la aceptación de la cultura, se puede volver general. Así, por ejemplo, aprenden los niños a hablar una lengua extranjera o su lengua materna.

En los casos en que los destinatarios no comprenden ninguna parte del código y además no pueden crear nuevas reglas o asociar antiguas, este destinatario únicamente escuchará ruido en el mensaje.

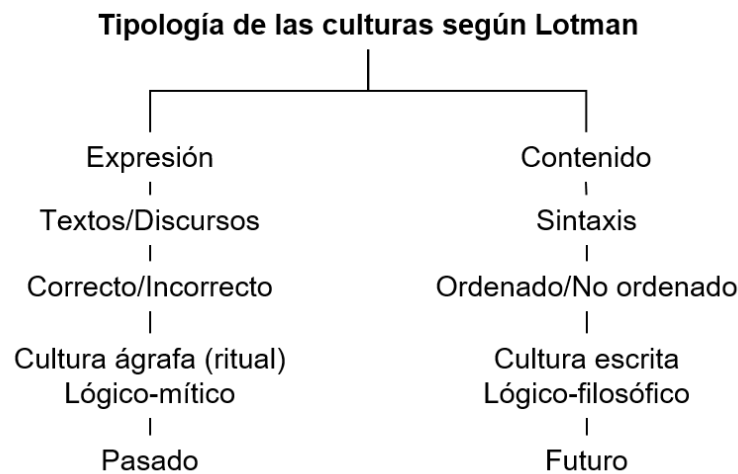
## **2.2 Las Culturas Gramaticalizada y Textualizada**

Para Lotman (1998, 2000), la cultura de la expresión es la cultura basada en los discursos, en la moral de lo correcto o lo incorrecto, por tanto, al no estar basada en la escritura, sino en los rituales, se puede decir que su pensamiento es lógico-mítico y se basa en el pasado; por el contrario, la cultura basada en el contenido es una cultura basada en las reglas escritas, en lo ordenado y lo desordenado, lo que constituye que su pensamiento sea de un orden lógico-filosófico y se base en el futuro. Esto nos permite insertar la cultura académica en la cultura del contenido (la de los códigos denotativos) y la cultura popular en la cultura de la expresión (la de los códigos connotativos).

Teniendo en cuenta la regla de competencia que permite formar e interpretar mensajes dentro de los códigos, y citando a Lotman, Eco (1975) muestra que dentro de una misma cultura pueden existir dos formas de comprender el código: gramaticalizada y textualizada, siendo la primera la correspondiente al contenido y la segunda a la expresión, por tanto, una comunidad barrial occidental, no comprende los mismos códigos de una comunidad científica occidental porque cada una, a pesar de pertenecer a la misma cultura, no se ha relacionado con el código cultural de igual manera y a igual profundidad. Quizás el siguiente gráfico brinde elementos sobre la unión de la teoría de los códigos y la teoría de la producción de signos ya que se hace referencia no solo a la comprensión, sino a la construcción de signos.

**Figura 5**

*Tipología de las culturas según Lotman*



*Nota.* La información con la que se realizó esta figura es tomada de Lotman (1998, 2000).

### **2.3 La Cultura y La Comunicación**

Narváez Montoya (2019) propone que “las culturas son formas de codificar el mundo o el pensamiento sobre el mundo” (p.18) dado que en el origen de estas se encuentra inmersa la condición humanizante: el lenguaje y los significados que, a través de él, cada cultura le da al mundo que lo rodea.

En la medida en que “el ser humano además de tener un cerebro, tiene una mente” (Narváez Montoya, 2013, p. 32), todos los procesos comunicativos de enculturización y educación pasan por la interpretación de los significantes que su cultura le ofrece; en ese sentido podemos hablar de códigos que corresponden a etnias y no a individuos o a especies porque no hay una cultura universal o individual, por tanto se sostiene que el problema de la cultura debe abordarse desde la comprensión de que esta no es un asunto de filogenia u ontogenia sino de etno-genia.



Un individuo que hace parte de un grupo será miembro de esta en la medida en que comprenda, en mayor o menor medida, los códigos que se le ofrecen y estos, según Narváz Montoya (2013), están orientados a la lógica, la ética y la estética; es decir a las formas como ese determinado grupo de individuos conoce, valora, siente y percibe el mundo. Esta comprensión del mundo permite diversos grados de apropiación de la cultura a la que se pertenece que posibilitan la transformación de los componentes mentales en físicos.

Al tener claro que los códigos son la forma en que un grupo de individuos percibe el mundo que lo rodea y que recurre a ellos como saberes técnicos, prácticos o estéticos, Narváz Montoya (2013) estudia cómo incide el proceso de comunicación para la transmisión de estos códigos. Lo anterior está directamente relacionado con el nivel de apropiación de la cultura en los dos extremos del proceso de comunicación, entre más se comparta el código cultural, más fluido será el proceso de comunicación y se permitirán mejores reflexiones porque “si los públicos receptores fueran meros descodificadores de señales bastaría con darles una instrucción sobre lo que deben entender por cada señal captada” (Narváz Montoya, 2013, p. 39).

En ese sentido, Narváz (2013) muestra que el proceso de comunicación, a su vez se puede descomponer en tres procesos: de información (transmisión de señales, sistema sintáctico), de significación (comprensión de las unidades culturales, sistema semántico, solo sucede en la mente de cada sujeto) y finalmente el proceso de comunicación que requiere de los dos anteriores para poder ser completado dado que toda unidad semántica requiere de una unidad sintáctica.

Según lo anterior, y citando a Hjelmslev (1971), Narváz (2013) amplía el problema de la comunicación no solo a uno sintáctico y semántico sino a uno de expresión y contenido respectivamente, que a su vez puede tener una sustancia y una forma, entendiéndolo de igual manera que Hjelmslev donde la primera es lo común a todas las culturas y la segunda la diferenciadora de estas, es decir lo que se mantiene independiente del grupo y lo que es susceptible de cambio en cada uno.

Para conocer de manera gráfica esta descomposición en los procesos de comunicación de una cultura, se puede ver la Figura 6.

**Figura 6**

*Sustancias y formas en una cultura*

		¿Qué son?	Tipos	Ejemplos	
<b>Sustancia</b>	Expresión	Los medios para reproducir el mensaje	Materiales e instrumentos físicos	Cuerpo, cavernas, tela, película de celuloide, pantallas	Inestables y comunes a todas las culturas.
	Contenido	Las redes de significados	Tiempo, espacio, vida y muerte	Religiones, mitos, etc.	
<b>Forma</b>	Expresión	Las formas de representar el mensaje	Figurativa	Íconos	Estables y diferenciadoras de las culturas.
			Intermedia	Infografía	
			Abstracta	Palabras escritas (alfabetos) o habladas	
	Contenido	La organización de las ideas	Figurativa/Narrativa	Relatos	
			Abstracta/Argumentativa	Conceptos o categorías	

*Nota.* Realizado a partir de Narváez Montoya (2013, 2019).

Según lo anterior, Narváez (2013) argumenta que lo que da las características principales a cada cultura son la forma del contenido y la forma de la expresión es decir lo que las diferencia de las demás. La sustancia de expresión y de contenido son comunes a diversas culturas, por tanto, los estudios de la incidencia de la comunicación en la cultura deben orientarse a las formas, que son como él lo llama el núcleo duro de la cultura, y no a las sustancias porque allí no está el problema central de la comunicación, bien sea porque en el caso de los contenidos la comprensión de estos es objeto de estudio de otras disciplinas o porque los instrumentos que se usan para transmitir el mensaje no importan tanto como el mensaje y sus representaciones desde una perspectiva cultural.

Habiendo comprendido lo anterior se aclara una de las problemáticas y confusiones más grandes de finales del siglo XX y lo que va del XXI sobre la importancia de la tecnología electrónica y los supuestos cambios culturales que implica. Desde un estudio de la comunicación en la cultura no hay tal cambio cultural porque las formas de expresión y las formas y sustancias de contenido se

pueden reproducir de igual manera a través de la tecnología sin cambiar el alfabeto, las ideas fundantes de la cultura o sus formas de representación.

## **2.4 Cultura Mediática y Cultura Alfabética**

Después de estudiar la teoría de los códigos de Eco (1975), las sustancias y las formas de Hjelmslev (1971) y las tipologías de la cultura de Yuri Lotman (1998, 2000) para un estudio desde la educomunicación se pueden evidenciar dos culturas: cultura popular o mediática y cultura alfabética que se intentarán explicar a continuación con base en los postulados de Narváez Montoya (2013, 2019).

### **2.4.1 Cultura Popular o Mediática**

Para que un individuo pase de la naturaleza a la cultura, según Narváez (2013) requiere de trabajo, lenguaje y exogamia. Para los efectos del estudio el centro estará en el segundo de estos entendiendo que:

La lengua (...) es la que permite, en sentido estricto, la construcción de la cultura como un acumulado histórico. (...) Por tanto, es la lengua la que hace transmitir los saberes en el tiempo y en el espacio, vale decir, de una generación a otra y de unos lugares a otros, sin la presencia de un referente empírico (Narváez Montoya, 2013, p. 81).

De esa manera, la lengua nos permite conocer la sustancia del contenido de una cultura, es decir, sus ritos, estructura social y cotidianidad y no necesariamente necesita estar escrita para mostrarlo.

Así las cosas, al estudiar la cultura popular Narváez (2013) demuestra que es la lengua usada por la mayoría de los sujetos lo que hace posible esa cultura, entonces no se entiende lo popular desde lo socioeconómico como subordinado o de los pobres sino en términos de códigos de comunicación, es decir, desde los códigos que utilizan. En efecto, todas las culturas populares tienen unos rasgos característicos: territorialidad (arraigo), oralidad (lengua), iconicidad (producción de imágenes), base mítica (de creación), afectividad (ritos, representación de sentimientos comunitarios),

ritualidad (acciones), narratividad (formas de sus relatos) y un pensamiento situacional (no necesariamente piensan en abstracto).

Estos rasgos hacen que las culturas populares, además de estar ligadas con un territorio, sean míticas, situacionales y afectivas en sus sustancias de contenido; orales e icónicas en las formas de expresión; narrativas o de relato en la forma del contenido, es decir, son de la tradición oral-icónica y se reproduzcan a través de los medios y tecnologías de la información (Narváez Montoya, 2013, 2019).

#### **2.4.2 Cultura Alfabética**

Por su parte, una cultura alfabética tiene agricultura, propiedad privada, escritura, monoteísmo, es sedentaria y tiene una organización política como el Estado, no hay traspaso de poder consanguíneo. Las anteriores características permiten hablar, en términos de Engels, de civilizaciones; de ciudades (Narváez Montoya, 2013).

Del mismo modo, y por la organización presentada, estamos frente a una cultura con una mentalidad a largo plazo donde la escritura se crea para guardar el acumulado histórico en símbolos ligados a lo abstracto y que, a medida que se avanza en la historia, cada vez se parecen menos a lo que representan. Para explicar este apartado mejor Narváez (2013), citando a Mariño, expone tres tipos de escritura: pictográfica (correspondencia entre pictograma y realidad), ideográfica (representa ideas, significados) y fonográfica (relación fonológica); las dos primeras serán logográficas y la última fonográfica (ligada a los sonidos) con más de 2500 años de historia.

Dado que la forma de la expresión en la cultura occidental está ligada al alfabeto, esta debe ser aprendida porque no es un proceso natural (como el habla en el caso de la cultura popular o mediática) porque no hay relación entre los “dibujos” y las ideas que representan, que para este caso serían las palabras y los conceptos o categorías. Esto da paso a una segunda diferenciación entre los usos de la lengua entre la cultura occidental: la cultura textualizada (del habla, sin reglas conscientes) y la cultura gramaticalizada (de la escritura, requiere de reglas gramaticales).

En conclusión, los rasgos característicos de la cultura alfabética son la literalidad (acumulación de conocimiento a través del análisis de la naturaleza plasmado en la escritura), la universalidad (estrategia ideológica para explicar estado de las cosas), el logocentrismo-racionalismo (privilegia la razón para llegar a la verdad) y, por último, la abstracción y la argumentación (privilegia los conceptos y sus relaciones lógicas por encima de las valoraciones). Por tanto, esta cultura no se encuentra ligada a un territorio, sino que es universal en sus formas de expresión y abstracta en sus formas de contenido porque recurre a la escritura a través de un sistema alfabético donde privilegia el estudio de conceptos y categorías sobre los relatos, es decir la razón sobre la intuición y la institución que requiere para su reproducción es la escuela.

## **2.5 La Educación, la Comunicación y las Culturas Mediática y Alfabética**

Hasta el momento ya se han definido qué son las culturas mediática y alfabética, cuáles son sus características. Ahora, en este apartado, se espera explicar cuál es la relación de estas con el proceso educativo. Tal como lo señala Narváez Montoya (2019, citando a Frith, 2000) las culturas pueden seguir tres modelos en la producción de sus códigos:

**Tradicional.** Quienes están involucrados en el proceso comunicativo tienen la competencia de producir y consumir contenidos. Es una cultura de la masa para la masa que se puede dar en cualquier relación interpersonal. Un ejemplo de este modelo es la oralidad.

**Mediática.** Hay unos productores especializados que son quienes producen el contenido, pero los consumidores no requieren especializarse para comprenderlo. Entonces, una pieza musical, un video animado o una telenovela requiere que personas especializadas en cómo transmitir un mensaje realicen este recurso, pero quienes lo ven no necesitan saber cómo se hizo solo consumir el contenido que, al hacerse desde la tradición oral-icónica se comprenderá fácilmente. Un buen ejemplo de este modelo son las películas o un noticiero.

**Letrada.** En este modelo, tanto los productores como los consumidores requieren tener la competencia para comprender el contenido. Inicialmente necesitan saber leer y escribir para comprender el código y esto debe ser enseñado, es una cultura de especialistas para especialistas.

En este caso podemos hacer alusión a un artículo científico sobre física cuántica o un artículo en donde se explique las razones por las que sube el dólar desde una visión puramente económica.

### Figura 7

*Relación de especialización de productores y consumidores*

	<i>Tradicional</i>	<i>Mediática</i>	<i>Letrada</i>
Productor	– Esp	+ Esp	+ Esp
Consumidor	– Esp	– Esp	+ Esp

*Nota.* Tomado de “Educomunicación: de objeto socio-mediático a objeto teórico” (p. 13), por A.

Narváez Montoya, s.f.

Desde los modelos antes mencionados podemos ver que los dos primeros corresponden a la cultura mediática y son aprendidos a través de los medios de comunicación y las relaciones interpersonales con la cultura; por el contrario, el último modelo corresponde a la cultura alfabética y debe ser aprendido, para esto se ha determinado a la escuela como la institución que enseña este tipo de códigos. De esta manera, tenemos que la cultura mediática responde a la tradición oral-icónica y la alfabética a la tradición alfabética-paradigmática debido a sus formas de expresión y contenido. Para esto Narváez Montoya (2019) presenta la siguiente figura:

### Figura 8

*Diferencias entre tradición oral-icónica narrativa y tradición alfabética paradigmática*

Tradición oral-icónica narrativa (popular)	Tradición alfabética paradigmática (ilustrada)
Figurativa	Abstracta
Narrativa	Argumentativa
Sintética	Analítica
Alegorías	Categorías
Textualizada (mensajes)	Gramaticalizada (reglas)
Se aprende	Se enseña
Se aprende por patrones	Se aprende por algoritmos
Se aprende asistemáticamente	Se aprende sistemáticamente

*Nota.* Tomado de “Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista” (p. 20), por A. Narvárez Montoya, 2019, *Palabras Clave*, 22 (3).

Por consiguiente, podemos ver que, por ejemplo, para aprender una receta (tradición oral-icónica) los antepasados la van transmitiendo entre generaciones a través de un relato que puede incluir historias de cómo ellos también aprendieron a hacerla y los significados que tiene en sus familias, por lo cual no hay un sistema de enseñanza claro donde, por ejemplo, primero se conversa de dónde provienen los ingredientes o qué es un punto de ebullición, sino que se enseña el paso a paso de la receta misma. Por el contrario, para aprender a multiplicar (tradición alfabética-paradigmática) se debe estar en disposición, en una institución de enseñanza que tenga personas preparadas para este propósito y antes de aprender a multiplicar el educando debe conocer los números y sumar, es decir se aprende sistemáticamente.

En consecuencia, cada cultura tiene sus medios e instituciones para reproducir sus códigos porque esta es la manera en que se mantiene en el tiempo, así la cultura mediática puede usar la imagen y el relato para mantener sus códigos que están más relacionados con los mitos y lo hace desde lo icónico, narrativo, figurativo y situacional y para esto recurre usa los medios de comunicación; en cambio la cultura alfabética usa la escritura por tanto sus formas son abstractas y argumentativas y la sustancia de sus contenidos trascendentales y recurre a la escuela como institución especializada y transmisora de su código.

Es justo en este punto del uso de medios e instituciones para aprender y enseñar los códigos de cada una de las culturas descritas donde se espera encontrar una respuesta al problema de calidad en la educación en modalidad virtual, porque se está dando por hecho que las nuevas generaciones son “más visuales y tecnológicas” y requieren de este tipo de recursos en los colegios y universidades, entonces se está enseñando el código alfabético a través de las formas que usa la tradición oral-icónica, lo que lleva a pensar que, “el problema de la educación, por tanto, sigue sin resolver, pues no se trata de transmitir los contenidos alfabéticos en forma oral-icónica, como lo han hecho los medios, sino de transmitirlos en forma alfabética, es decir, se trata de la transmisión de la cultura, no de los subproductos de la misma” (Narváez Montoya, s.f., p. 14). Es allí donde quizás pueda estar el corto circuito de la educación porque se busca que los estudiantes egresen siendo personas competitivas y propositivas para el mundo laboral cuando únicamente se les ha enseñado a comprender información (modelo mediático) y no les han dado los elementos para debatir como personas especializadas el conocimiento de la cultura alfabética (modelo letrado): no es lo mismo ver una pintura que conocer profundamente el arte y la historia del arte.

## **2.6 Los Extravíos de los Culturalistas**

En los tiempos en los que se escribe este problema de investigación, vale la pena hacer algunas claridades sobre algunos términos que se han divulgado al parecer sin revisar los significados de las palabras que los componen. Por tanto, Narváez Montoya (2014) ha denominado cinco extravíos:

**Extravío digitalista.** No hay una cultura digital porque lo digital es un sistema expresivo, es decir técnico y, como ya hemos visto líneas arriba, las sustancias de la expresión son solo uno de los componentes de una cultura. Pero sobre todo, porque lo único digital es el lenguaje articulado de los humanos, mientras que todo lo demás son derivados.

**Extravío virtualista.** No hay una cultura virtual porque la supuesta virtualización a la que se hace referencia consiste en la digitalización electrónica y esto es una técnica. Lo virtual es lo que no tiene un asidero en un objeto tangible y cuando se digitaliza algo esto ocupa un espacio en algún



servidor que es tangible y por tanto se destina un espacio físico. En ese sentido, usar el concepto de virtual en estos casos también es un extravío. Así que no hay virtualidad en la técnica de lo que en realidad es la digitalización electrónica.

**Extravío institucionalista.** Las culturas no se hacen por o en las instituciones que crea el Estado o el sistema económico, por tanto no hay tal cultura escolar o mediática sino oral-icónica o alfabética.

**Extravío economicista.** Las culturas no se definen por su carácter comercial o educativo.

**Extravío sociologista.** Las culturas no son femeninas o masculinas, blancas o indígenas porque no se definen por quien las apropia.

Desde este punto de vista no hablaríamos de programas de educación en modalidad virtual o de la cultura digital o audiovisual de los jóvenes de hoy en día o de la cultura escolar porque estaríamos reduciendo el proceso de conocer y comprender el mundo a una técnica o a una institución. Así las cosas se propone usar términos como programas de educación en modalidad no presencial que usan la sustancia de la expresión digital electrónica para reproducir un código, acción que puede hacerse desde la tradición oral-icónica o desde la tradición alfabética.

Por lo anterior, la presente investigación espera demostrar, desde un estudio basado en la perspectiva culturalista, que el problema de la calidad en la educación en programas en la modalidad que se ha popularizado como virtual puede ser debido al uso mayoritario del código de la tradición oral-icónica a causa de que se usan sustancias expresivas electrónicas que también son las usadas por los medios de comunicación.

### 3. Metodología

Con la intención de verificar la construcción de los códigos en las modalidades conocidas como virtuales, se ha tomado la estructura de la cultura como código de la Figura 9, con la intención de crear un instrumento nuevo donde los programas puedan conocer el código desde donde están elaborados los recursos y cómo se genera la interacción entre estudiantes y con los profesores a través de ese código y sus relaciones. Lo anterior toma relevancia porque se ve la necesidad de asumir que el problema de la educación virtual no está en la digitalización de los recursos sino en “el estudio o la reconstrucción del proyecto pedagógico que está implícito o explícito en la tecnificación-mediatización-virtualización y narrativización de la educación” (Narváez Montoya, s.f., p. 15).

#### Figura 9

##### *Cultura como código*

Código			
Función semiótica			
Mensaje			
Sintáctica		Semántica	
<i>Expresión</i>		<i>Contenido</i>	
Sustancia	Forma	Forma	Sustancia
Texto Analogico/digital	Figurativa/abstracta Icónica/alfabética Analogica/digital	Figurativa/abstracta Narrativa/argumentativa (paradigmática) Sintética/analítica	Discurso Situacional/trascendental

*Nota.* Tomado de “Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista” (p. 19), por A. Narváez Montoya, 2019, *Palabras Clave*, 22 (3).

Para llegar a la versión final del instrumento que se aplicó, dado que fue realizado desde cero, fue necesario crear varias versiones donde se cambiaron las fórmulas que debían llevar a los resultados y los porcentajes que se considerarían válidos según el código académico que se esperaba encontrar

en los recursos. Esto generó que el instrumento fuera probado en varias ocasiones con algunos de los módulos que se evaluarían hasta determinar una versión final que es la presentada en este trabajo.

### **3.1 Descripción del Instrumento Aplicado**

Con la intención que la investigación tuviera un componente cuantitativo que permitiera rastrear los resultados arrojados se creó una herramienta automatizada en el software Hojas de Cálculo de Google para ser aplicadas en los módulos, asignaturas o recursos de un programa en modalidad virtual. El instrumento está pensado desde los componentes de la estructura de la Figura 9: sustancia del contenido, forma de la expresión, forma del contenido y sustancia de la expresión y en cada una de estas se dispusieron unos niveles a evaluar que serán descritos a continuación:

**Sustancia del contenido.** La sustancia del contenido se refiere a los discursos y para este componente de la estructura se dispusieron en la herramienta dos niveles, con dos criterios cada uno y para cada criterio, dos indicadores.

En este apartado de la herramienta se busca determinar el nivel de profundidad de los discursos seleccionados en la construcción de los contenidos ofertados a los estudiantes y en las investigaciones realizadas por ellos para el cumplimiento de las actividades propuestas, es decir si se recurrió a fuentes situacionales o trascendentales, siendo las situacionales las de la tradición oral-icónica y por tanto las de la cultura mediática y las trascendentales las de la tradición alfabética. Los niveles, criterios e indicadores escogidos para este apartado de la herramienta son los que se ilustran en la Figura 10.

**Figura 10***Niveles, criterios e indicadores revisados en la sustancia del contenido*

	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo		
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	▼	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	▼	

Al aplicar la herramienta se tomaron, para los dos primeros indicadores, todos los enlaces de interés, adicionales y de consulta que se sugerían al estudiante en los módulos de los programas revisados. Para los dos siguientes indicadores se revisaron las bibliografías que los creadores de cada recurso refirieron haber consultado para la construcción del mismo. En el caso de los dos últimos indicadores se revisó si los estudiantes tenían la posibilidad dentro del módulo de ampliar sus conocimientos a través de fuentes de tipo trascendental y para el último indicador se revisó en todas las actividades enviadas por los estudiantes si referían a bibliografía de tipo trascendental que fuera diferente a la que ya había sido referenciada por el creador de los recursos; cuando el número de actividades que habían consultado bibliografía trascendental era más del 60% se diligenciaba el indicador con la palabra *Sí*.

Después de incluir estos datos, la herramienta automáticamente suma el número de enlaces y las fuentes consultadas para la construcción del contenido que usan lenguaje argumentativo y el número de enlaces y fuentes que usan lenguaje narrativo o situacional. Después de realizar esta suma, la herramienta tomará el número mayor y arrojará el resultado según la sustancia del contenido usada para la construcción de recursos y actividades: situacional o trascendental. Para determinar la sustancia del contenido situacional o trascendental en la investigación del estudiante los dos

indicadores de este nivel deben tener como resultado sí para que se cuente que el módulo tiene una sustancia del contenido trascendental en este aspecto.

**Forma de la expresión.** En la forma de la expresión se revisó qué tan esquematizada estaba la información que se ofrecía y se solicitaba al estudiante en las actividades. Para este apartado se verificaron dos niveles, dos criterios y cuatro indicadores. En este apartado se buscaba conocer si los contenidos que se ofrecían eran abstractos o figurativos, siendo los primeros los correspondientes a la tradición alfabética y los segundos a la tradición oral-icónica. Los niveles, criterios e indicadores escogidos para este apartado de la herramienta son los que se ilustran en la Figura 11.

**Figura 11**

*Niveles, criterios e indicadores revisados en las formas de la expresión*

	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)		
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (Infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)		
			Número de páginas de documentos		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta		

En este apartado de la herramienta se revisó cuántas páginas de documentos en total se ofrecían al estudiante y de éstas cuántas tenían recursos figurativos icónicos como videos, fotografías, pinturas o dibujos y cuántas tenían recursos figurativos icónicos en esquemas como infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales. Esta diferenciación se hizo porque los esquemas usan recursos icónicos y alfabéticos al tiempo. El segundo nivel hace referencia al nivel de esquematización solicitada al estudiante en las actividades, en este nivel el único indicador verifica si el 60% o más de las actividades requería redactar de manera abstracta o realizar un recurso figurativo icónico en imagen o en esquema.

Al incluir estos datos la herramienta automáticamente generaba un porcentaje donde tomaba el total de páginas de documentos como el 100% y determinaba el porcentaje de páginas que tenían recursos figurativos icónicos en imagen o en esquemas. Si este porcentaje supera el 60% arrojaba

que la forma de expresión de los recursos brindados al estudiante se hacía de manera figurativa; de lo contrario el resultado sería abstracta. Por su parte el nivel de esquematización solicitado al estudiante, si se diligencia con la opción *sí*, la herramienta arroja como resultado una forma de expresión abstracta para el estudiante, de lo contrario el resultado será forma de expresión figurativa.

**Forma del contenido.** En este apartado se verifica la codificación en la redacción de los contenidos para el estudiante y en la codificación del estudiante en su redacción al intervenir en espacios de dudas o en momentos de encuentro. Para este caso hay dos niveles, dos criterios y cuatro indicadores (tres para el primer nivel y uno para el segundo). Este apartado de la herramienta se puede ver en la Figura 12.

### Figura 12

#### *Niveles, criterios e indicadores revisados en las formas del contenido*

	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa		
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica		
			Número total de recursos		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo		

En este caso se revisa cuántos de los recursos puestos en la plataforma de aprendizaje han sido planteados de forma argumentativa y cuántos de forma descriptiva, narrativa y retórica; en el tercer indicador se escribe el número de recursos consultados. El resultado que arroja la herramienta automáticamente es forma del contenido descriptiva o narrativa o argumentativa en los recursos o actividades dependiendo del número de estos que sea mayor.

Para determinar el segundo nivel se revisan cada una de las intervenciones de cada estudiante en los espacios de dudas o de intercambio de ideas con compañeros y si el 60% o más de las intervenciones usan un lenguaje argumentativo la herramienta arrojará como resultado una forma del contenido argumentativa; de lo contrario el resultado será una forma del contenido descriptiva o narrativa.

**Sustancia de la expresión.** En este último momento del instrumento que hace referencia a los soportes usados para la transmisión del código se revisa un nivel, un criterio y tres indicadores con los cuales se espera demostrar qué tanto se propicia la interacción entre estudiantes y profesores a partir de los contenidos ofrecidos por estos últimos de acuerdo a las posibilidades que tiene a disposición en la plataforma tecnológica. El nivel, el criterio y los indicadores se pueden ver en la Figura 13.

**Figura 13**

*Niveles, criterios e indicadores revisados en la sustancia de la expresión*

	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	▼	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	▼	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	▼	

En los indicadores de esta parte del instrumento se marca con sí o no si el estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente, interactuar y alimentar ese contenido y si lo puede hacer con el que envían sus compañeros. Para este caso los resultados que arroja la herramienta son tres, dependiendo del número de indicadores diligenciados con *Sí*: la sustancia de la expresión puede ser informativa, participativa o colaborativa. Se escogieron estas tres opciones de resultado porque están ligadas a lo que es posible realizar en plataformas de aprendizaje mediadas por tecnología: informarse, participar y colaborar con la creación de nuevo contenido, siendo este último el reservado para las personas especializadas en el código.

Finalmente, después de consignar la información en la herramienta y obtener los resultados que arroja automáticamente en cada componente de la estructura, se puede leer un resultado final para cada módulo evaluado. En la medida en que se obtienen siete resultados diferentes (dos para cada componente de la estructura, excepto para la sustancia de la expresión) dependiendo de la construcción de los recursos y cómo interactúa el estudiante con estos, con dichas respuestas se obtiene un resultado final para el módulo, según el cual, si hay más de tres de estas respuestas que

están relacionadas con la tradición alfabética, se determina que el módulo fue propuesto desde el código de la cultura contenido-académica. Si, por el contrario, tiene menos de tres respuestas que hagan alusión a la tradición alfabética se contará el módulo como uno construido desde la cultura de la expresión-popular, es decir que usa recursos narrativos y figurativos para explicar los temas del programa en modalidad virtual revisado.

### **3.2 Muestra de Programas Objetivo**

El instrumento descrito anteriormente, fue aplicado en dos programas en modalidad virtual: uno de estos programas es un posgrado virtual, es decir, se enmarca dentro de la denominación del Ministerio de Educación Nacional como educación formal y el otro es un Diplomado, es decir un programa de educación no formal. Se escogieron estos dos programas para aplicar el instrumento porque permitían hacer una comparación entre la educación formal y la no formal y entre dos disciplinas diferentes como lo son la Administración y las Ciencias de la Salud.

#### **3.2.1 La Educación Virtual en Colombia**

En Colombia, así como en el mundo, se ve un aumento de los programas formales y no formales en modalidad virtual. Para el caso colombiano, “en 2002, la oferta de programas virtuales en el país era de seis programas académicos pertenecientes a cuatro instituciones de educación superior, de los cuales cuatro eran de pregrado y dos de posgrado” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 119), cifras que según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) han cambiado bastante. Al hacer una comparación entre el año 2016 y el 2020 hay un aumento del 58% en programas en modalidades relacionadas con la virtualidad, como se ve en la Tabla 1. Incluso hay niveles de formación como las Maestrías, que han aumentado sus programas en alguna de las modalidades relacionadas con la modalidad virtual en un 63%.



**Tabla 1**

*Estudiantes inscritos por nivel de formación y modalidad. Comparación 2016-2020*

Nivel de formación	Virtual	A distancia	Dual	Presencial-Dual	Presencial-Virtual	Virtual-Dual	Total para 2020	Total para 2016	Porcentaje de cambio respecto a 2020
Doctorado	1	1	0	0	0	0	2	0	0%
Especialización técnico profesional	1	0	0	0	0	0	1	2	-50%
Especialización tecnológica	29	10	0	0	0	0	39	15	38%
Especialización universitaria	349	251	1	0	19	0	620	378	61%
Formación técnica profesional	141	106	0	0	1	0	248	112	45%
Maestría	179	44	1	0	6	0	230	145	63%
Tecnológico	219	326	2	1	5	1	554	318	57%
Universitario	332	463	1	0	8	0	804	487	61%
<b>Total</b>	<b>1251</b>	<b>1201</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>2498</b>	<b>1456</b>	<b>58%</b>

*Nota.* La información para construir esta tabla fue tomada de la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (<https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>) y del Ministerio de Educación Nacional (2017).

No obstante, el alto volumen de nuevos programas que son ofertados principalmente por el sector privado (como se puede observar en la Tabla 2) no es directamente proporcional con los datos de programas con acreditación de alta calidad, ya que menos del 2% lo está. Es decir que estos, en su mayoría, no cumplen con la alta calidad que exigen los mismos términos de revisión del Ministerio de Educación lo cual se puede apreciar en la Tabla 3.

**Tabla 2**

*Número de programas por sector y modalidad*

Sector	Virtual	A distancia	Dual	Presencial-Dual	Presencial-Virtual	Virtual-Dual	Total
Oficial	226	515	0	0	5	0	746
Privado	1025	686	5	1	34	1	1752
<b>Total</b>	<b>1251</b>	<b>1201</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>2498</b>

*Nota.* La información para construir esta tabla fue tomada de la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (<https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>)

**Tabla 3**

*Reconocimiento del Ministerio de Educación a programas en modalidad virtual*

<b>Acreditación de alta calidad</b>	<b>Acreditación previa</b>	<b>Registro calificado</b>	<b>n/a</b>	<b>Total</b>
37	12	1939	510	2498

*Nota.* La información para construir esta tabla fue tomada de la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (<https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>)

### **3.2.2 La Educación Virtual en la Institución Objetivo**

Siguiendo la tendencia del país, la institución donde se aplicó el instrumento realizado también incursionó a partir de 2017 con un programa formal de posgrado en modalidad virtual.

El instrumento se aplicó en una institución acreditada de alta calidad que tiene como objetivo educar en ciencias de la salud hace más de 45 años. Esta institución desde hace varios años ha estado incursionando en la oferta de cursos en modalidad virtual y en usar plataformas tecnológicas para apoyar la educación presencial. Así como otras universidades vio necesario para estos programas virtuales la creación de una Unidad TIC como las descritas líneas arriba que le permite tener en este momento tres posgrados en ciencias de la administración en modalidad virtual y varios cursos y diplomados itinerantes a través de su División de Educación Continuada.

### **3.2.3 Programas Objeto de Evaluación**

Para aplicar el instrumento de evaluación de calidad desde la teoría de los códigos se seleccionaron dos programas: un posgrado formal de la Facultad de Ciencias Administrativas en Salud y un diplomado ofertado a través de la División de Educación Continuada y la Vicerrectoría de Proyección Social cuyo funcionamiento se explicará a continuación.

**Posgrado: Especialización en gerencia de la salud.** En los once meses de duración que tiene este posgrado se estudian diez módulos (ocho obligatorios y dos electivos) denominados: Desarrollo Organizacional, Gestión Económica y Financiera, Gerencia Estratégica y de Servicios, Gerencia del Sistema Nacional de Salud, Auditoría y Control de Calidad en Salud, Derecho Aplicado a

la Gestión de Salud, Ética y Responsabilidad Legal, Investigación, Gerencia de Mercadeo en Salud y Creación y Gestión Empresarial. Cada módulo obligatorio otorga tres créditos y los electivos un crédito. Su estudio es de forma escalonada, lo que quiere decir que cada cinco semanas se abre un nuevo módulo y los estudiantes únicamente ven un módulo durante ese tiempo en el cual, además de estudiar los contenidos, deben entregar una actividad semanal (la mayoría de las veces grupal) que hace referencia a entrega de actividades escritas o de entrega de diagramas o infografías, además durante dos semanas deben participar en un foro y, al finalizar cada módulo, presentar un cuestionario final que puede tener entre diez a treinta preguntas de opción múltiple. Por tanto, se abren inscripciones cada cinco semanas y los aspirantes ingresan al módulo que se está ofertando en ese momento, por lo que no importa el orden en el que sean vistos, lo único mandatorio es que el de Investigación sea el último porque allí se realizará el trabajo de grado y los estudiantes deben tener los elementos de todos los módulos para realizarlo.

Este programa está dirigido a cualquier profesional de la salud o de la administración que quiera mejorar sus conocimientos sobre administración de espacios hospitalarios o de salud y se espera que los egresados se puedan:

desempeñar en los siguientes cargos, en organizaciones del sector salud: Miembro de juntas directivas, Consultor o asesor de gestión, Gerente general, Gerente de proyectos, Subgerente, Director, Subdirector o Coordinador de área, Gerente de su propia unidad de prestación de servicios o Secretario de salud en entidades territoriales (Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud [FUCS], 2017)

**Diplomado en Enfermedades Crónicas No Transmisibles en la Atención Primaria en Salud.** Este programa no formal está dirigido a profesionales en medicina y enfermería que necesitan mejorar sus conocimientos sobre las Rutas de Atención Integral en Salud (RIAS) dispuestas por el Ministerio de Salud y Protección Social para orientar a pacientes con enfermedades crónicas.

En este diplomado se estudian seis módulos que suman 100 horas distribuidas en 15 semanas. Los módulos inician con uno introductorio de humanización en salud y los siguientes cinco

se cuentan uno por cada enfermedad crónica a estudiar: hipertensión, diabetes mellitus, enfermedad renal crónica, Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC) y tratamiento de los cánceres prevalentes en el país. Cada módulo tiene entre dos a siete temas que se estudian durante tres a cuatro semanas con conferencias de 45 a 60 minutos que brindan expertos a través de la herramienta Zoom y quedan grabadas para posteriores consultas a través de la plataforma. Luego, al final de cada tema, se estudian uno o varios casos clínicos propuestos por el creador del contenido a través de Zoom a los que el estudiante puede asistir sincrónicamente previa inscripción, en este momento los casos clínicos son solucionados por el experto en compañía de los asistentes durante una a tres horas de sesión por Zoom que queda grabada para visualización asincrónica. Al finalizar cada módulo se encuentra un cuestionario donde los estudiantes comprueban sus conocimientos respondiendo un cuestionario de diez a quince preguntas de opción múltiple, esto les genera un certificado de módulo que al sumarlos todos les otorga el certificado de cumplimiento del diplomado en total.

## 4. Análisis de Resultados

En este apartado de la investigación se mostrarán los resultados encontrados al aplicar el instrumento creado para verificar el código usado en la construcción de recursos y en la interacción de estos con los estudiantes en los dos programas objetivo, al finalizar se realizará una comparación entre los resultados.

### 4.1 Resultados de la Aplicación del Instrumento

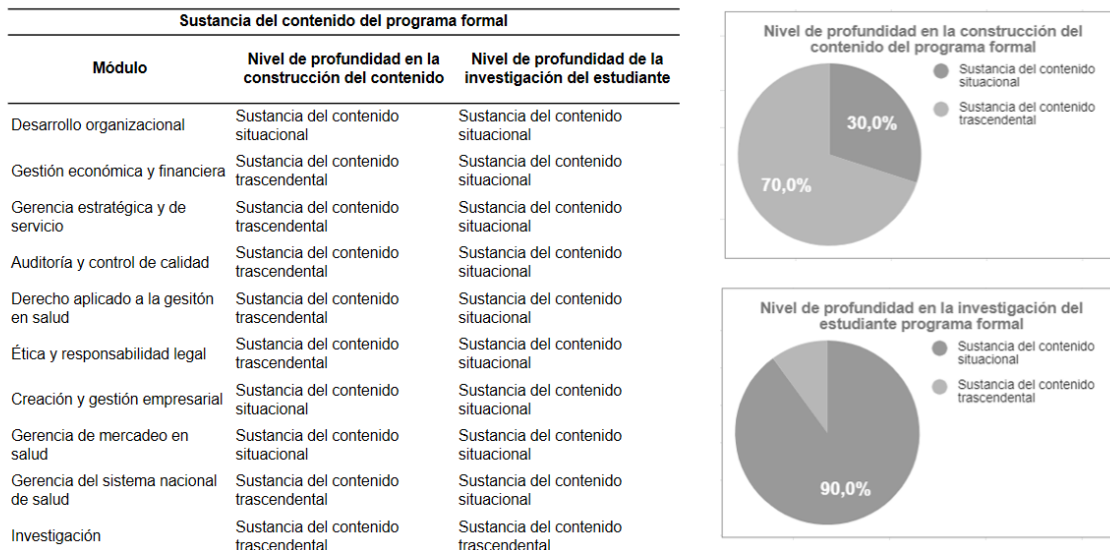
A continuación, se mostrarán los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación de calidad en el programa de la Especialización en Gerencia en Salud y en el Diplomado en Enfermedades Crónicas No Transmisibles en la Atención Primaria en Salud desde cada uno de los componentes de la estructura de la cultura.

#### 4.1.1 Sustancia del Contenido

Como se ha explicado líneas arriba, en la sustancia del contenido se busca conocer si el código usado para la construcción de los recursos (bibliografía y enlaces adicionales) y las fuentes que consultan los estudiantes para construir las actividades solicitadas hacen referencia a discursos de tipo trascendental o situacional. Para el programa formal se encontraron los datos de la Figura 14.

**Figura 14**

*Resultados de la sustancia del contenido de cada módulo del programa formal*

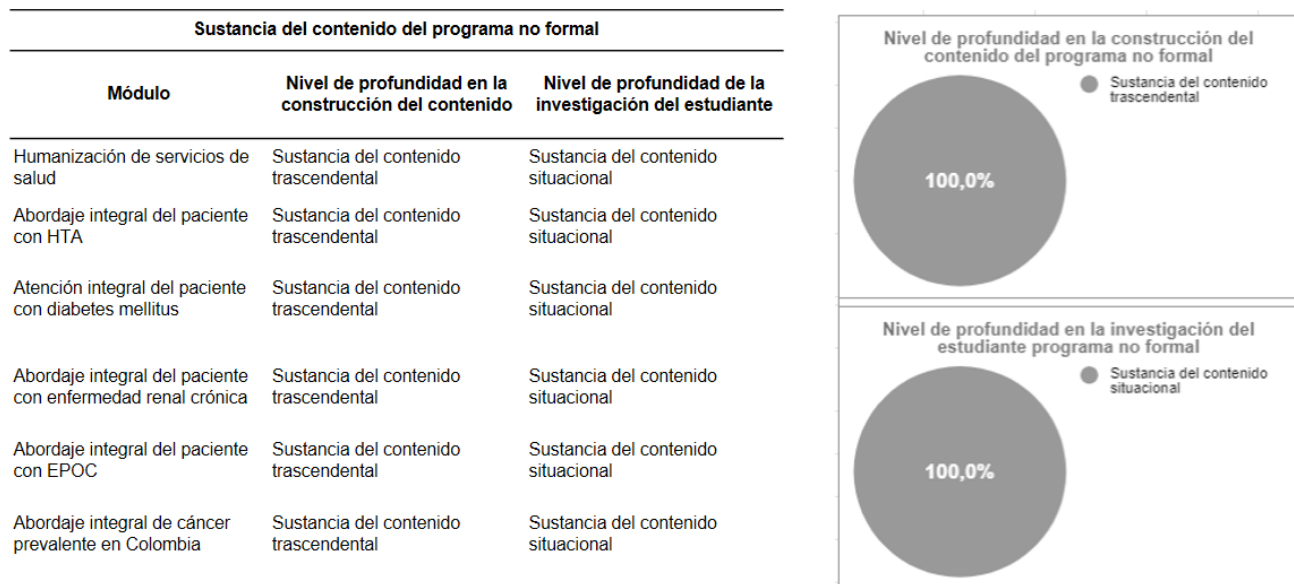


Como resultado podemos ver que, en la construcción de los recursos, los profesores que los crean refieren mayoritariamente a fuentes y sugieren enlaces de tipo trascendental; sin embargo, a los estudiantes no les es solicitado entregar las actividades con el mismo nivel de profundidad en la consulta de fuentes por lo que, mayoritariamente, realizan sus actividades con fuentes que usan códigos de tipo situacional. Lo anterior puede significar que se debe solicitar explícitamente la consulta de este tipo de información en las actividades porque los estudiantes prefieren los discursos que usan lenguaje narrativo, figurativo y sintético antes que el lenguaje que debe primar en este nivel de formación que es el abstracto, argumentativo y analítico. Tal como se ve en sus participaciones en los foros donde describen de manera muy narrativa sus opiniones y mayoritariamente no describen haber recurrido a alguna fuente académica para soportar esa opinión.

En el caso del Diplomado se pudieron evidenciar los siguientes resultados:

**Figura 15**

*Resultados de la sustancia del contenido de cada módulo del programa no formal*



Para el programa no formal, los recursos que se construyeron se hicieron mayoritariamente con fuentes y enlaces de tipo trascendental; sin embargo, como las actividades que se le solicitan al

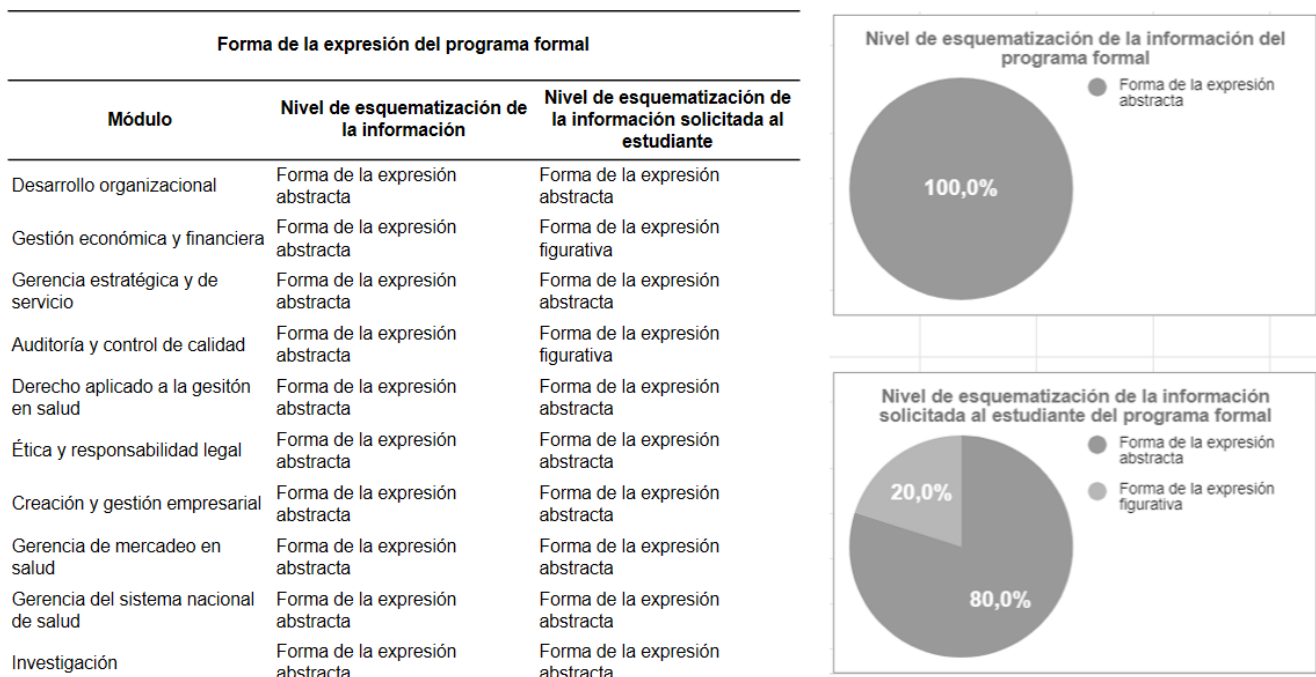
estudiante son cuestionarios cerrados que no implican una investigación más allá de los recursos ofrecidos por los docentes, estos no requieren de una gran investigación por parte de ellos por lo que el instrumento arroja que la sustancia del contenido es situacional en el código de las actividades.

#### 4.1.2 Forma de la Expresión

En las formas de la expresión se revisaron las formas en que es presentada la información al estudiante y cómo se le solicita presentar la información en las actividades en las que debe participar. Las dos variables de respuesta en este caso eran: abstracta y figurativa. Para este componente, en el programa formal, se encontró lo mostrado en la Figura 16.

**Figura 16**

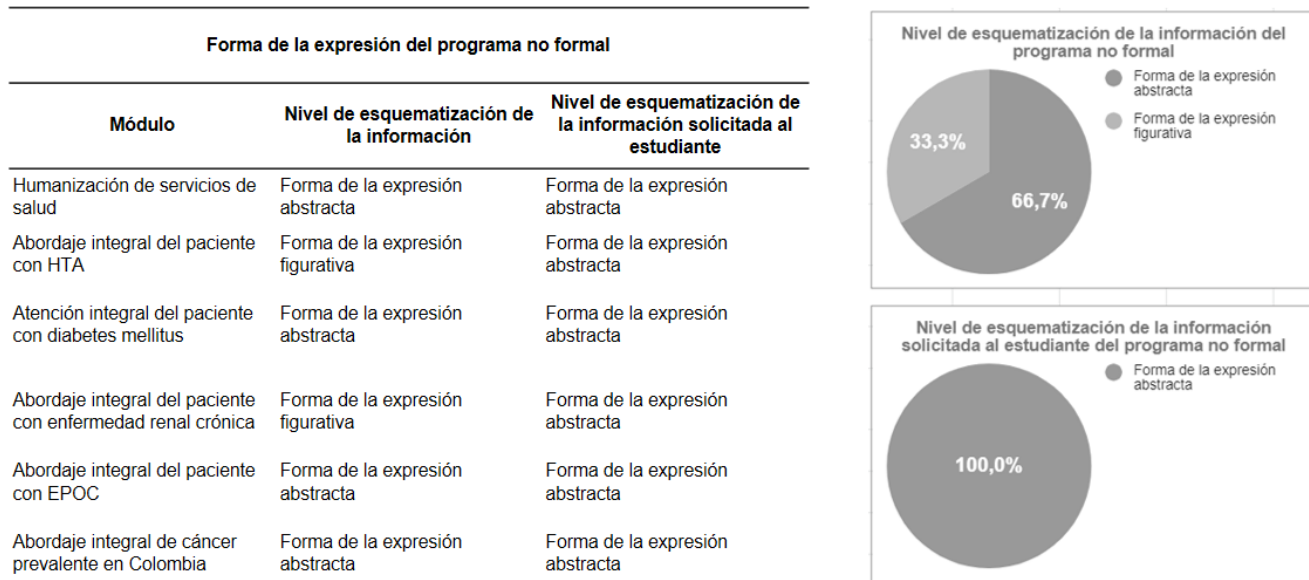
*Resultados de la forma de la expresión de cada módulo del programa formal*



En este componente de la estructura para el programa formal, fue posible ver que la información que se presenta al estudiante y cómo se le pide la información al entregar actividades se hace de manera abstracta, lo que era esperado en este nivel de formación. Por otra parte, al revisar el programa no formal se encontraron los datos de la Figura 17.

**Figura 17**

*Resultados de la forma de la expresión de cada módulo del programa no formal*



Para el caso del programa no formal se encontró que algunos de los módulos prefieren un alto nivel de esquematización ya que los recursos ofrecidos son videos y presentaciones de diapositivas; sin embargo, esto no sucede en la mayoría del Diplomado. Así mismo, la información solicitada al estudiante es totalmente de tipo abstracto porque para aprobar cada módulo deben responder únicamente cuestionarios con preguntas de opción múltiple.

#### **4.1.3 Forma del Contenido**

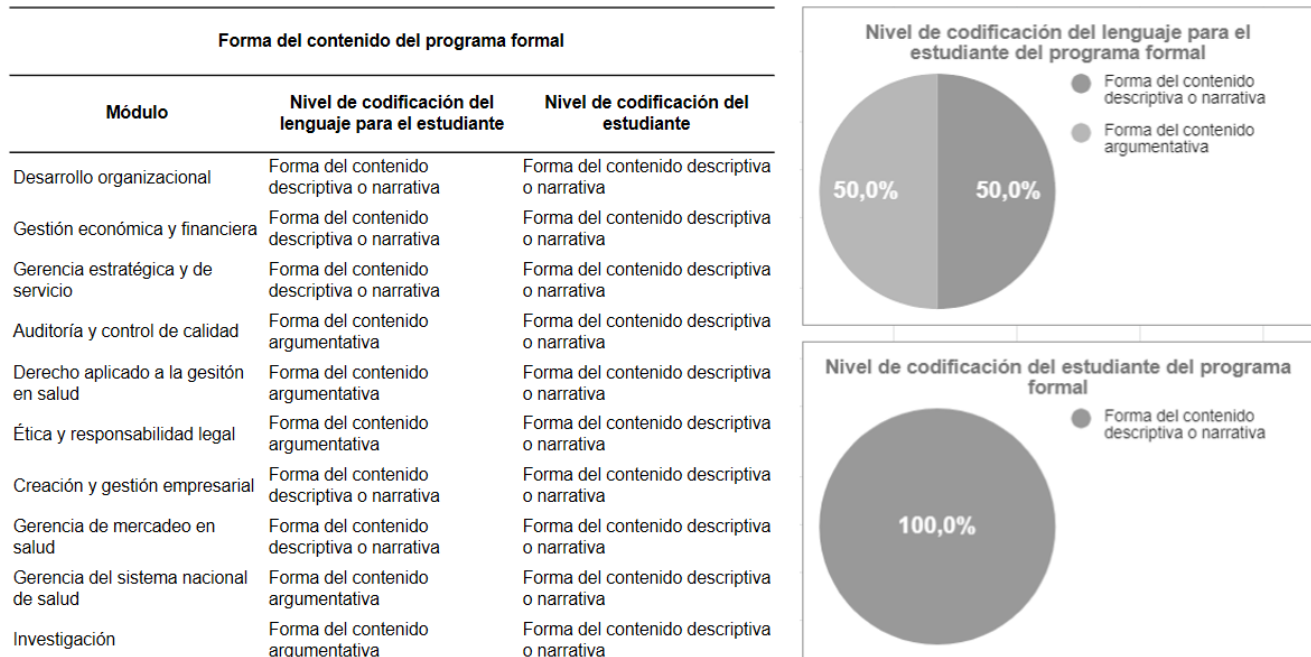
En la forma del contenido se verificó la codificación usada para la redacción de los recursos y la codificación usada por los estudiantes en los espacios donde les es posible escribir, las variables que podían obtenerse como resultado son: descriptiva o narrativa y argumentativa. Al aplicar el instrumento en el programa formal se encontraron los resultados de la Figura 18 donde se puede observar que la codificación del lenguaje usada para construir los recursos que debe entregar el estudiante está dividida, la mitad de los módulos muestran sus recursos usando una codificación descriptiva o narrativa y la otra mitad una argumentativa. Por su parte en el 100% de los módulos los



estudiantes usan mayoritariamente la forma de contenido descriptiva o narrativa, lo que era de esperarse después de que en la sustancia del contenido se evidenció que prefieren consultar este tipo de fuentes.

**Figura 18**

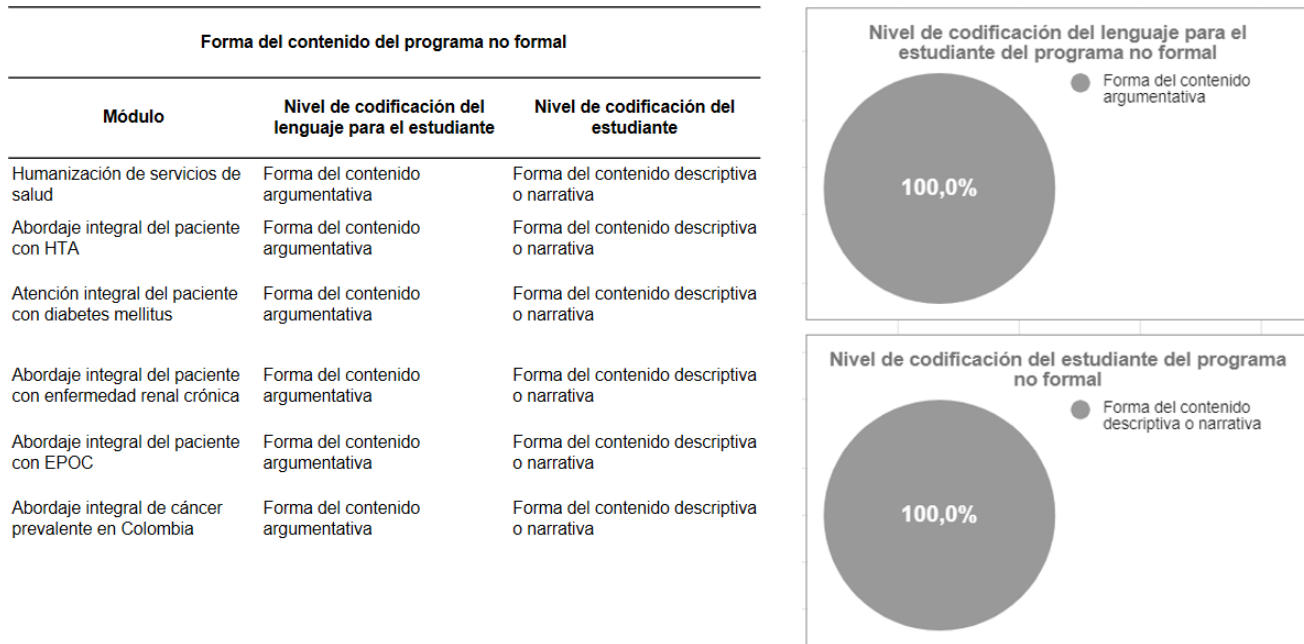
*Resultados de la forma del contenido de cada módulo del programa formal*



En el caso del programa no formal se encontraron datos iguales en todos los módulos, los creadores de los recursos usan una codificación desde formas del contenido argumentativas y los estudiantes, al tener únicamente opción de participar en los espacios de solución de casos clínicos participan desde formas del contenido descriptivas o narrativas, como se puede apreciar en los resultados de la Figura 19.

**Figura 19**

*Resultados de la forma del contenido de cada módulo del programa no formal*



#### **4.1.4 Sustancia de la Expresión**

En el componente de la sustancia de la expresión se verificó el nivel de interactividad que le permitía la plataforma al estudiante para interactuar con los profesores y sus demás compañeros. En este caso se podían obtener tres resultados: sustancia de la expresión informativa, participativa o colaborativa. Para el caso del programa formal se obtuvieron los resultados de la Figura 20, encontrando que la interactividad de la plataforma y por la manera que está planeado el estudio de los módulos únicamente permite que los estudiantes se informen a través de los recursos, pero no permite espacios de interacción planeados donde el estudiante se relacione con el tutor, con la información que hay escrita en el módulo ni con sus compañeros o con las entregas que ellos hacen.

## Figura 20

### Resultados de la sustancia de la expresión de cada módulo del programa formal

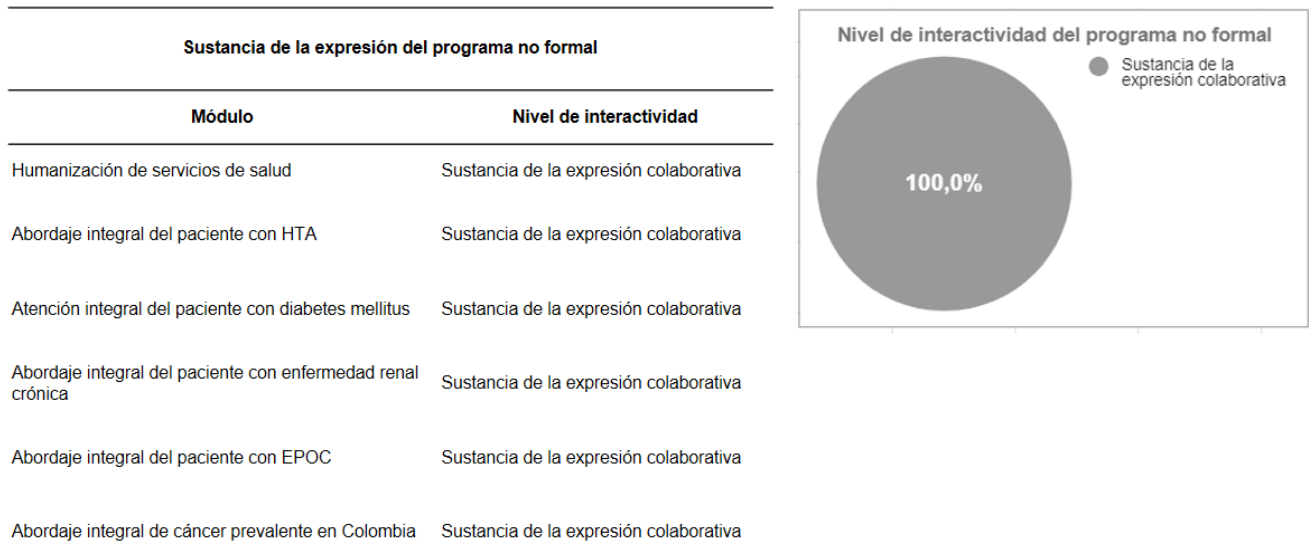
Sustancia de la expresión del programa formal	
Módulo	Nivel de interactividad
Desarrollo organizacional	Sustancia de la expresión informativa
Gestión económica y financiera	Sustancia de la expresión informativa
Gerencia estratégica y de servicio	Sustancia de la expresión informativa
Auditoría y control de calidad	Sustancia de la expresión informativa
Derecho aplicado a la gestión en salud	Sustancia de la expresión informativa
Ética y responsabilidad legal	Sustancia de la expresión informativa
Creación y gestión empresarial	Sustancia de la expresión informativa
Gerencia de mercadeo en salud	Sustancia de la expresión informativa
Gerencia del sistema nacional de salud	Sustancia de la expresión informativa
Investigación	Sustancia de la expresión informativa



Para el programa no formal el instrumento de evaluación arrojó los datos de la Figura 21 donde fue posible ver que la sustancia de expresión es de nivel colaborativa porque los estudiantes pueden interactuar con los recursos ofrecidos por el docente ya que tienen la posibilidad de acceder en vivo cuando los está enseñando y luego en la solución conjunta de casos clínicos y, a su vez, pueden alimentarlos y ayudar con la solución con nueva información que sus compañeros pueden escuchar en tiempo real o asincrónico.

## Figura 21

*Resultados de la sustancia de la expresión de cada módulo del programa no formal*



### 4.1.5 Resultados Finales

Finalmente, el instrumento de evaluación toma los resultados obtenidos en cada parte de la estructura y emite un resultado final. En este caso para el programa formal se encontraron los resultados que se aprecian en la Figura 22. Allí se puede ver que el 40% de los módulos son propuestos desde el código de la cultura de la expresión popular y el 60% desde el código de la cultura contenido-académica.

**Figura 22***Resultados finales de los módulos del programa formal*

Resultados finales del programa formal	
Módulo	Código desde el cual es propuesto el módulo
Desarrollo organizacional	Código de la cultura de la expresión-popular
Gestión económica y financiera	Código de la cultura de la expresión-popular
Gerencia estratégica y de servicio	Código de la cultura de la expresión-popular
Auditoría y control de calidad	Código de la cultura de la expresión-popular
Derecho aplicado a la gestión en salud	Código de la cultura contenido-académica
Ética y responsabilidad legal	Código de la cultura contenido-académica
Creación y gestión empresarial	Código de la cultura de la expresión-popular
Gerencia de mercadeo en salud	Código de la cultura de la expresión-popular
Gerencia del sistema nacional de salud	Código de la cultura contenido-académica
Investigación	Código de la cultura contenido-académica



Por su parte en el Diplomado se obtuvo que el 100% de los módulos están propuestos desde el código de la cultura contenido-académica como se puede ver en la Figura 23.

**Figura 23***Resultados finales de los módulos del programa no formal*

Resultados finales del programa no formal	
Módulo	Código desde el cual es propuesto el módulo
Humanización de servicios de salud	Código de la cultura contenido-académica
Abordaje integral del paciente con HTA	Código de la cultura contenido-académica
Atención integral del paciente con diabetes mellitus	Código de la cultura contenido-académica
Abordaje integral del paciente con enfermedad renal crónica	Código de la cultura contenido-académica
Abordaje integral del paciente con EPOC	Código de la cultura contenido-académica
Abordaje integral de cáncer prevalente en Colombia	Código de la cultura contenido-académica



### 4.3 Análisis de Resultados: Programa Formal y Programa No Formal

Al tomar los resultados arrojados por el instrumento de evaluación de los dos programas estudiados se encuentran similitudes en cinco de los siete niveles evaluados y diferencias en los dos restantes que se pueden apreciar en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Comparación de resultados entre modalidades de programas*

Comparación entre tipos de programas			
		Programa formal	Programa no formal
<b>Sustancia del contenido</b>	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Trascendental	Trascendental
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Situacional	Situacional
<b>Forma de la expresión</b>	Nivel de esquematización de la información	Abstracta	Abstracta
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Abstracta	Abstracta
<b>Forma del contenido</b>	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Descriptiva o narrativa/argumentativa	Argumentativa
	Nivel de codificación del estudiante	Descriptiva o narrativa	Descriptiva o narrativa
<b>Sustancia de la expresión</b>	Nivel de interactividad	Informativa	Colaborativa

*Nota.* Se tomaron los resultados de cada momento de la estructura de la cultura y se consignó el resultado que obtuvo mayor porcentaje en cada modalidad de programa. En el caso de la forma del contenido aparecen los dos resultados porque el resultado fue 50% en ambos casos.

Una de las similitudes que se encuentran entre los dos tipos de programas está en la sustancia del contenido, en el nivel que evalúa la construcción de los recursos por parte de los profesores, dado que era de esperarse que el resultado fuera una sustancia de contenido trascendental porque los dos programas se encuentran realizados por expertos en los temas de estudio que comprenden muy bien esta tradición y pueden estudiarla para crear discusiones propias.

Otra similitud que se encuentra es que en los dos casos el nivel de investigación de los estudiantes es situacional; si bien en el Diplomado no es muy fácil rastrear este resultado porque las actividades son únicamente cuestionarios de opción múltiple, en el programa formal sí es un resultado que sorprende porque el programa está dirigido a profesionales que se esperaría usen fuentes más académicas porque ya han tenido contacto con la academia en otros momentos.

Al analizar las formas de la expresión también se encuentran similitudes entre los dos tipos de programas, tanto en la esquematización de los recursos que se ofrecen al estudiante como en la esquematización que se le solicita, ya que estas resultaron ser mayoritariamente abstractas. Este también es un resultado esperado porque en los dos casos el programa cuenta con estudiantes que deben estar tan familiarizados con este tipo de código como para crear también recursos para lograr sus actividades.

En las formas del contenido es donde se encuentra una de las diferencias, es justo en la codificación que se usa para presentarle al estudiante la información. En el programa formal la codificación descriptiva o narrativa y la argumentativa quedaron con igual porcentaje (50%), en el caso del programa no formal el resultado fue enteramente una codificación de tipo argumentativa. Este resultado permite pensar por qué si el programa formal está dirigido a profesionales que se supone tienen la competencia para comprender el código argumentativo se usa en tantos módulos una codificación de tipo descriptiva o narrativa. Parece que en este caso está primando el discurso muy sonado por estos días que las nuevas generaciones son más visuales y se parte de ese supuesto para crear los recursos, tanto que, como se vio en Cifuentes Álvarez (2016), las unidades que digitalizan los recursos dentro de su equipo interdisciplinar suelen tener un área de diseño gráfico y multimedia exclusivamente dedicada a hacer los recursos “más visuales”.

Lo anterior permite proponer una hipótesis para comprender por qué los estudiantes en sus investigaciones usan más la tradición situacional para la búsqueda de fuentes y es que desde el mismo recurso principal que se les está brindando para estudiar se les codifica la información con unas formas que prefieren esa tradición, entonces es probable que cuando se ven enfrentados a

fuentes escritas desde la tradición alfabética no las comprendan como debería hacerlo un profesional que ha estado en una universidad donde se supone se privilegia esta tradición.

Esta hipótesis nos permite comprender también la siguiente similitud entre los programas y es la codificación que usan los estudiantes para participar en los espacios comunes de estudio. En ambos programas el resultado fue una codificación descriptiva o narrativa. Si bien el programa no formal no tiene dentro de sus intenciones que los estudiantes produzcan conocimiento a partir de lo aprendido sino que es más bien una actualización del cuidado de ciertas enfermedades comunes, en el programa formal sí se espera la creación de conocimiento y esto implica poder defender desde el código académico sus intervenciones en los espacios de discusión.

La segunda diferencia encontrada entre los dos tipos de programas es la que corresponde al nivel de interactividad, es decir a las sustancias de expresión. Aunque los dos programas usan la misma plataforma porque pertenecen a la misma institución, el programa formal tiene una interactividad informativa y el no formal una colaborativa; si se revisan las intencionalidades de cada uno debería ser al contrario el resultado. No era de esperarse que los estudiantes del programa no formal tuvieran más relación con los recursos ofrecidos por el profesor y pudieran retroalimentar los casos clínicos que les proponen y que los estudiantes del programa formal no tuvieran espacios claros de interacción con el tutor más allá de la calificación de las actividades y unas muy pocas intervenciones en los foros semanales que ni siquiera son suficientemente mediadas por el tutor. Sin embargo, en ninguno de los dos casos se evidenció que se pudiera interactuar con actividades realizadas por otros compañeros, aunque esta sería una actividad aún más obligatoria en el programa formal que en el no formal, dado que su intención es actualizar en nuevas rutas de cuidado a un paciente con una enfermedad crónica.

Finalmente, en cuanto a los resultados finales de cada módulo es interesante que el 40% de los módulos de un programa formal dirigido a profesionales esté pensado desde el código de la cultura de la expresión popular porque quizás allí es donde encontramos las respuestas a los problemas de calidad de la educación: se confunden las herramientas con lo realmente importante y



es que para egresar gerentes y posibles miembros de juntas directivas de importantes instituciones de salud, para el caso puntual de este programa, se debe aprender a comprender el código en el que la cultura académica está codificada. Lo que permite reflexionar en torno a que, si la educación sigue usando códigos de la tradición descriptiva o narrativa, no habrá gran diferencia entre los medios de comunicación o un video de Youtube de tres minutos que simplemente informa y allí es donde está el poder diferenciador de medios de comunicación y escuela, porque se seguirán teniendo muchas personas informadas, pero no capaces de crear nuevo conocimiento en sus campos.

## **5. Algunas Conclusiones**

Después de revisar la literatura sobre cuál debería ser el propósito en la transmisión de la cultura académica en una universidad y con base en esta información crear un instrumento que permitiera verificar este propósito a partir de la construcción misma de los recursos para aplicarlo en un programa formal y un programa no formal y obtener los resultados en la aplicación del instrumento, fue posible llegar a algunas conclusiones que se presentarán a continuación.

### **5.1 El Código de la Cultura Académica**

Una de las conclusiones a las que se pudo llegar después de la investigación es que la calidad de un programa puede estudiarse desde diferentes aristas, pero para poder arrojar una respuesta sobre si el programa evaluado está transmitiendo una cultura académica que permita a sus egresados crear nuevo conocimiento y puedan destacarse en sus campos de saber deben estudiarse los recursos desde el código que se usa para su creación y por esto la discusión no debe estar en la herramienta que se usa o el tipo de recurso sino en el código a transmitir. Es decir, no es relevante si se usa Moodle o Blackboard o si hay videos o PDF, lo relevante es desde qué tradición se construyó el recurso: desde la tradición oral-icónica o desde la tradición alfabética, es decir usando códigos figurativos o abstractos; discursos narrativos o argumentativos o si los textos usados son textualizados o gramaticalizados. Tener clara esta diferenciación es importante para poder responder por qué es necesaria una institución como la escuela y por qué no pueden ser reemplazadas por los medios de comunicación o por las redes sociales. En resumen, “los desarrollos cognitivos que requiere la escuela implican alfabetización y, por tanto, pensamiento alfabético. Es esa la base de la comunicación propiamente escolar” (Narváez Montoya, 2010, p. 15).

Por otra parte, también se evidenció que si bien los docentes pueden tener la competencia para participar en la academia desde el código alfabético y construyen sus recursos e interactúan desde el código alfabético, los estudiantes no participan y no consultan fuentes desde este código porque las actividades que les proponen para alcanzar los objetivos de aprendizaje son o muy cerradas (como cuestionarios de selección múltiple) o buscan verificar la memorización del

estudiante, pero no el análisis y abstracción de los conceptos aprendidos durante la duración de los módulos, lo que permitiría en realidad tener las capacidades para aprender el código alfabético y poder poner en discusión los campos de saber, entendiendo que “tal vez lo esencial de la universidad es precisamente esa capacidad para conectar la tradición con el cambio, con la innovación” (Mockus, 2012, p. 45)

## **5.2 La construcción de los recursos**

En cuanto a la construcción de los recursos fue posible ver unos pasos muy estrictamente establecidos a la manera de la Tecnología Educativa del siglo pasado donde la división rigurosa del trabajo que hace cada eslabón de la cadena puede hacer que, primero, se pierda el mensaje del experto del contenido y, segundo, por hacer los elementos “más visuales” y resumidos en aras de una discursividad más narrativa para que el aprendizaje sea “más fácil” se cae en eliminar los elementos propios de la cultura académica que son la abstracción y la argumentación al usar discursos de tipo narrativo. Aunque esto no quiere decir que no se requiera un tratamiento visual de la información porque puede ser necesario un cuidado publicitario de marca y demás, esto no debe incidir con el código en el que se presentan, construyen y debaten los recursos.

## **5.3 Concepto de calidad**

Teniendo en cuenta los documentos y datos consultados y la aplicación del instrumento creado, se comprendió que no se trata de pensar que los programas en educación virtual sean de mala calidad per se, se trata de que los programas, bien sean en modalidad virtual o presencial, deben mantener el propósito central de la universidad que, siguiendo a Mockus (2012), son la formación y la investigación a través del código académico y los cuales tienen como meta crear nuevo conocimiento en diferentes campos del saber. Esto es justamente lo que se está confundiendo con las modalidades que usan sustancias electrónicas como mediación: se cree que porque el estudiante aprende frente a una pantalla, la educación debe ser transmitida como si se estuviera informando, puede ser menos profunda, debe ser más rápida y tiene que tener un alto grado de elementos

visuales (icónicos) que, la mayoría de las veces, no van a brindar todo el conocimiento que se requiere para interpretar y comprender el código académico.

Un siguiente asunto respecto a la calidad es la cobertura; si bien no es discutible que a través de los programas en modalidad virtual se puede llegar a lugares donde para las instituciones educativas no es tan fácil acceder por diversos motivos, es importante tener en cuenta el tipo de código que ofrecen estos programas, porque si se reproduce el código descriptivo o narrativo los egresados terminan desempeñando determinados oficios como si el programa estudiado les diera un manual de instrucciones, así sean graduados de programas que dicen ser profesionales y que se supone se diferencian de los técnicos y tecnológicos precisamente por la posibilidad de creación de nuevo conocimiento.

Por último, una pregunta que se espera pueda suscitar este trabajo de investigación y que no tenía dentro de sus propósitos responder, pero en el transcurso de la búsqueda de información surgió, es: para qué grupo socio-económico de la población se está pensando la educación superior en modalidad virtual y por qué por un lado se ofrece como el futuro de la educación, pero por otro en la última información reportada en el SNIES (periodo 2020), se encuentra que las universidades colombianas reconocidas por su calidad a nivel internacional (Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia) no ofrecen programas virtuales o por qué la mayoría de las carreras que se ofrecen en modalidad virtual, a distancia o mixta son técnicas o tecnológicas y no sobraría preguntarse qué niveles socioeconómicos ingresan a estas carreras en modalidades virtuales para saber si se siguen haciendo diferencias entre la educación que se recibe dependiendo del poder adquisitivo, dejando en entredicho el discurso que ha hecho carrera de la democratización de la educación a través de internet que ya lo está dado que la cobertura de internet en el país no es total y, en muchos lugares, es bastante inestable.

#### **5.4 Comparación programas formales y no formales**

En el presente trabajo se compararon dos programas ofertados por la misma universidad en modalidad virtual: uno formal y otro no formal, esperando encontrar que, por estar dirigidos a

profesionales los dos programas tuvieran unos resultados similares al aplicar el instrumento construido a partir de la estructura de una cultura. Sin embargo, se encontró que el programa no formal tiene todos sus módulos contruidos desde el código de la cultura académica y el programa formal tiene seis de diez módulos desde la cultura de la expresión, es decir más del 50%. Esto parece problemático porque en un programa formal de posgrado se espera que los contenidos puedan brindar al egresado los elementos para debatir y discutir dentro de una comunidad académica y si más del 50% de los módulos están contruidos desde la cultura de la expresión se podría decir que su propósito es informar, no para educar, tal como lo hacen los medios de comunicación.

Si bien entre los dos programas hubo más similitudes que diferencias, las dos que se encontraron brindan la distancia entre los resultados finales: formas del contenido y sustancias de la expresión, es decir, entre cómo se codifica la información para presentarla al estudiante y la interactividad que le posibilita la plataforma para interactuar con sus compañeros y su profesor.

En cuanto a la forma del contenido, es una diferencia bastante relevante porque en el programa no formal, a pesar de que la mayoría de documentos dispuestos en la plataforma son videos y presentaciones de Power Point, se evidencia el uso constante de una codificación desde la cultura académica, no se piensa en los estudiantes del Diplomado como personas a las que hay que desglosar la información de manera breve y sencilla, se usa el código de profesionales para profesionales y esto permite tomar toda la información de manera abstracta. En cambio, en el programa formal, se usan más documentos que videos, pero el código es de personas especializadas para personas no especializadas, lo que puede no generar la abstracción y argumentación que debe tener un profesional egresado de una especialización.

En cuanto a la sustancia de la expresión, en el programa no formal tener contacto continuo con la persona que crea el contenido permite espacios de preguntas, discusión y debate con el contenido ofrecido y con los compañeros de estudio. Además, es relevante que estos espacios son planeados con anterioridad y están disponibles para todos los participantes del Diplomado. Lo anterior no sucede en el programa formal, donde los estudiantes tienen un espacio limitado de foro y

donde cada persona escribe su opinión sobre un tema puntual y, por lo regular, no son mediados congruentemente por los tutores sino que ellos suelen aparecer al inicio y al final de las semanas destinadas para el foro lo que imposibilita una discusión usando los conceptos y teorías aprendidos y, por tanto, el estudiante se convierte en un receptor de información que al final es calificado por una actividad puntual, sin tener espacios de dudas o de discusión con los recursos donde pueda preguntar o aportar nueva información al tutor o a sus compañeros.

En resumen, el abordaje que se propone en este trabajo para abordar la variable de la calidad de los programas ofertados por universidades es en clave del uso del código alfabético, entendiendo que este tiene como características ser alfabético en la forma expresiva, argumentativo en su forma de contenido, trascendental en la sustancia del contenido y colaborativo en la sustancia expresiva.

Es decir se propone que, en el momento de construcción de un programa virtual se verifique, en primera instancia, el tipo de egresado que se quiere formar, no importa si es un programa formal o no formal, sería relevante preguntarse si la intención es informar o educar en un campo del saber. Si la respuesta es la primera, usar el código de la cultura de la expresión será lo indicado; si, por el contrario, la intención es educar, en cualquier campo del saber, hay que recurrir al código académico. Desde la perspectiva de este trabajo, cualquier programa de una universidad (formal o no formal) tiene la intención de educar, por tanto, ha de realizarse desde el código de la cultura académica y requiere del uso de las características de la tradición académica como son: lenguaje abstracto, argumentativo, analítico y el uso de categorías porque esta cultura no se aprende con el uso, sino con conceptualizaciones que deben ser enseñadas y estudiadas.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*.  
[https://www.academia.edu/20668967/La\\_calidad\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_ejes\\_para\\_su\\_definici%C3%B3n\\_y\\_evaluaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/20668967/La_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_ejes_para_su_definici%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n)
- Aguerrondo, I. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. *Educación y Ciudad*, (19), 17-38. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116>
- Amaya Castañeda, A. (2019). *La calidad en educación superior. Análisis del abordaje en un medio de comunicación en Colombia: caso Revista Semana (2011-2014)* [Tesis de pregrado Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11790>
- Ardila Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y Educadores*, 14(1), 189-206.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1836/2414>
- Arias Rodríguez, J. (2013). *Criterios para un sistema de evaluación de la calidad educativa en Guaviare* [Tesis de posgrado Universidad Nacional de Colombia].  
<http://bdigital.unal.edu.co/42952/1/3232424.2013.pdf>
- Ariza Pérez, E. (2015). *Discursos y prácticas de la calidad educativa y de la gestión de la calidad en las instituciones educativas contemporáneas* [Tesis de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/896>
- Arrieta Reales, N., Gaviria García, G., & Consuegra Machado, J. (2017). Papel del capital intelectual en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Educación y Educadores*, 20(3), 419-433.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6823/4666>
- Atehortúa, A. (2006). La "revolución educativa": transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*, (57), 126-152.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/50657/46278-224947-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning. 2004-2007*. Universidad de Deusto.  
[http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- Castaño Duque, G., & García Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2).  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2425/2808>
- Castillo Torres, M. (2013). *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338171\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338171_archivo_pdf.pdf)
- Chacón Díaz, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 1(36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Cifuentes Álvarez, G. (2016). Conceptualizando Prácticas de Liderazgo de las TIC: Un Estudio en la Educación Superior Colombiana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(100), 1-12.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450093>
- Colella, L., & Diaz Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4866/3976>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*.  
[https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750\\_norma.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf)
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500\\_archivopdf\\_sintesi\\_doc\\_acuerdosuperior.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_archivopdf_sintesi_doc_acuerdosuperior.pdf)



- Cortés Osorno, M., & Díaz Micán, J. (2014). *El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia* [Tesis de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/721>
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. (26 de mayo de 2015).  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=77913](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913)
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. (25 de julio de 2019). [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf)
- Díaz Flórez, O. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO-OREALC.
- FECODE. (2011). La calidad de la educación: un asunto de controversia. *Educación y Cultura*, (92), 18-22.  
[https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2092.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2092.pdf)
- Fernández, T. (2021). *Tiempos Modernos: Taylorismo, Fordismo y Toyotismo* [Tesis de Grado de Universidad Nacional de San Martín].  
<http://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1852/1/TFPP%20EEYN%202021%20FTE.pdf>
- Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2017). *Especialización en gerencia de la salud virtual. Campos de acción*. Retrieved abril 20, 2022, from <https://www.fucsalud.edu.co/posgrado/general-gerencia-de-la-salud-virtual/campos-de-accion>
- Gómez Castañeda, A. (2016). *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media. Experiencia en una*

*Institución educativa del distrito* [Tesis de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional].

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/1039>

Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, (33), 159-170.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>

Hederich, C. (2014). Las expectativas frustradas de la educación virtual: ¿cuestión de estilo cognitivo?

In A. Camargo Uribe (Ed.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 17-48). Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera Casilimas, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Educación y Ciudad*, (33), 41-52.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1646>

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos de una teoría del lenguaje*. Gredos.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Ediciones Paidós.

Lotman, Y. (1998). *Semiosfera II*. Ediciones Cátedra.

Lotman, Y. (2000). *Semiosfera III*. Ediciones Cátedra.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.

Martínez Boom, A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 305-317.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3775/3355>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *CERES. Centros Regionales de Educación Superior*.

Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-187088\\_archivo\\_pdf\\_guia1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-187088_archivo_pdf_guia1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002 - 2010. Acciones y Lecciones*.

Panamericana. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-242160\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025*.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356137\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Imprenta Nacional de Colombia.  
[https://snies.mineduccion.gov.co/1778/articles-391288\\_recurso\\_1.pdf](https://snies.mineduccion.gov.co/1778/articles-391288_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Educación Superior, & Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11147.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11147.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de Políticas Nacional de Educación. Educación en Colombia*.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Miranda Cely, L. (2019). *El concepto de calidad en el programa Ser Pilo Paga* [Tesis de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11392>
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la Universidad*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Mockus, A., & Hernández, C. A. (2001). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Narváez Montoya, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, (32), 7-22. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys7.21>
- Narváez Montoya, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Narváez Montoya, A. (2014). Ciencias Sociales y "Giro Culturalista": Promesa Pendiente. *Nómadas*, (41), 97-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774007>

- Narváez Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabras Clave*, 22(3), 1-30. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/7678>
- Narváez Montoya, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55), 155-174. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/12245>
- Narváez Montoya, A. (s.f.). *Educomunicación: de objeto socio-mediático a objeto teórico*. [Inédito]
- Quintana Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9067/4869>
- Qutián Martínez, D. (2015). *Enfoques y tendencias de la gestión en la Educación Superior desde la política de calidad en Colombia* [Tesis de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/924>
- Restrepo Ruiz, S. (2016). *Evaluación de la calidad de una estrategia de aprendizaje virtual en educación corporativa* [Tesis de Posgrado Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/57291/1/25026826.2017.pdf>
- Sánchez Rojas, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (47), 79-93. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6463/5373>
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973330.pdf>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (n.d.). *Bases de datos consolidadas*. SNIES. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>
- Tamayo Valencia, A. (2010). ¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación). *Educación y Cultura*, (89), 30-34.

[http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2089.pdf](http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2089.pdf)

## Anexos

## Anexo 1. Clasificación del Concepto de Calidad Según Revisión de Antecedentes

Clasificación	Referencia del documento consultado	Link del documento consultado	Bibliografía útil dentro del documento que puede servir para abordar el concepto de calidad	Comprensión del concepto de calidad desde el documento consultado
Como competencia	Chacón Díaz, Luis Francisco (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Revista Educación y Ciudad, 1 (36), 35-49.	<a href="https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120">https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orozco Cruz, J. C. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 161-181.</li> <li>Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor Dis, C.A.</li> </ul>	El autor entiende la calidad desde la utilidad y la posibilidad de aplicación que tengan los contenidos aprendidos en la escuela en el contexto de los estudiantes y la capacidad crítica que tengan para asumir estos. Lo anterior lo hace desde el estudio de conceptos como aprendizaje, políticas públicas nacionales y de estamentos supranacionales (OCDE) y desde el papel del maestro en el aula. La propuesta es crear contenidos y formas de enseñar relacionados con el contexto del estudiante que le permitan, además, tener un pensamiento crítico de los mismos. Esto sería para el autor educación de calidad.
	Yeny Emilce Quintana-Torres (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. Vol. 21 N° 2. Pág. 259-281	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/9067/4869">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/9067/4869</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Chile: Unesco-Orealc.</li> <li>Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Unesco.</li> </ul>	En este artículo, la autora se propone explicar la calidad educativa y cómo se puede llegar a ella si se comprende bien este concepto y el de gestión educativa. Para lo anterior hace un recorrido sobre cómo se ha venido entendiendo la calidad educativa desde lo empresarial y cómo este es un concepto vacío que incluso se puede llegar a usar como muletilla. Para la autora la calidad debe entenderse desde los intereses, expectativas y deseos y no convertir las pruebas, que son el fin, en el medio para determinar la calidad, lo que importa debe ser lo que se logra y desde los lugares que se enuncia la calidad para así poder comprenderla. <i>Ver figura 1 en el artículo</i>
	Mireya Ardila Rodríguez (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. Vol. 14 N° 1. Pág. 189-206	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/1836/2414">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/1836/2414</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. Artículo Universitat Oberta de Cataluña.</li> </ul>	En este artículo la autora muestra la importancia de contar con indicadores de calidad en la modalidad virtual después de realizar un estudio donde revisó los cursos de algunas universidades colombianas ofertados con alguna incidencia de actividades virtuales o totalmente virtuales. A partir de encuestas realizadas a los estudiantes de estos cursos determina que faltan indicadores que midan la calidad desde los propios aprendizajes y no desde los términos cualitativos como se ha hecho siempre y como se hace en su propia encuesta.
	Aguerrondo, Inés. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. Revista Educación Y Ciudad, (19), 17-38.	<a href="https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116">https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/116</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brunner, José Joaquín. Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información, PREAL, Documentos N° 16, enero 2000.</li> </ul>	Para la autora la calidad de la educación no puede seguir siendo entendida desde el paradigma de la primera revolución educativa (en términos de J. J. Brunner) sino que, si la sociedad cambia y complejiza el conocimiento y la forma de llegar a él, la escuela también debe cambiar su manera de transmitirlo y la organización que tiene para este fin. Esto lo enuncia en términos de no copiar modelos de países con más posibilidades económicas que implantan modelos según dichos alcances y la organización curricular que imposibilita a los docentes zafarse de dicho paradigma. Para lo anterior, propone lo que denomina el <i>triángulo didáctico</i> en el cual enmarca tres elementos que son los que participarán en el cambio de paradigma y por tanto de la calidad: el <i>conocimiento</i> , el <i>aprendizaje</i> y la <i>enseñanza</i> . En el conocimiento recomienda hacer una educación más pluridisciplinar enfocada al conocimiento válido para la sociedad actual; en el aprendizaje recomienda enfatizar más en el aprendizaje de los signos, que es anterior al de las letras y no impartir el conocimiento de manera lineal; en cuanto a la enseñanza recomienda pensar a futuro y comprender el docente no como

				transmisor de información sino como extractor de significados que aporta al proceso del estudiante. Según la autora, este cambio de paradigma y los nuevos requerimientos del triángulo didáctico son posibles mediante la inserción de las TIC porque estas tienen en sí mismas el conocimiento complejo sistémico, por tanto, pueden superar barreras del paradigma actual (y que existe desde hace 500 años) como la individualidad, la organización por edades y la presencialidad.
<b>Como extensión del discurso empresarial y neoliberal</b>	Alberto Martínez Boom (2016). Formación y experiencia en la universidad. Revista colombiana de educación. (70), 305-317.	<a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3775/3355">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3775/3355</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana - Unesco.</li> </ul>	El autor muestra cómo se hacen relevantes la formación y la experiencia en la práctica docente en la universidad y sobre todo en las universidades que forman maestros, poniendo el tema central en que docentes que no son reflexivos son útiles al discurso empresarial donde la educación es vista en términos de eficiencia, eficacia y pertinencia.
	Alfonso Tamayo Valencia (2010). ¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación). Revista Educación y Cultura FECODE. (89), 30-34	<a href="http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2089.pdf">http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2089.pdf</a>		En este artículo se plantean tres sofismas que son recurrentemente traídos a los discursos de la calidad en educación, según el autor desde los gobiernos que abogan por estudios técnico-instrumentales de la misma y es que se equipara la educación con discursos empresariales y por tanto con evaluaciones estandarizadas que privilegian únicamente la lectura y la matemática sin ver los procesos que realmente se llevan a cabo al educar como los son, por nombrar algunos, la ética, los valores y la cultura.
	FECODE (2011). La calidad de la educación: un asunto de controversia. Revista Educación y Cultura. Número 92	<a href="http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2092.pdf">http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2092.pdf</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orozco Cruz, J. C. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 161-181.</li> </ul>	En la revista se cuentan varios artículos sobre la calidad en la educación mostrando diferentes debates, en su mayoría enmarcados en la visión de esta desde lo empresarial y la aplicación del modelo neoliberal, ocasionando esto la comprensión de la calidad desde la evaluación de todos los actores educativos, desde la estandarización, la desigualdad y la privatización de la educación y dejando de lado la pedagogía y la transmisión de la cultura, los aprendizajes significativos y el pensamiento crítico.
	Edgar Eliecer Ariza Pérez. (2015). Discursos y prácticas de la calidad educativa y de la gestión de la calidad en las instituciones educativas contemporáneas. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/896">http://hdl.handle.net/20.500.12209/896</a>		En esta tesis de Maestría en Educación de la UPN se expone cómo los discursos empresariales y sus estándares como ISO e ICONTEC han hecho confundir la calidad de la educación con la gestión de la educación propendiendo por brindar datos cuantitativos que únicamente son logrados con pruebas estandarizadas a estudiantes, docentes y directivos docentes y a las mismas instituciones, generando esto, una competencia entre ellas, el cambio del papel y las funciones de los actores del proceso educativo y una elevada importancia únicamente a ciertas áreas del conocimiento. Lo anterior lo ilustra desde la perspectiva del paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control y un estudio al neoliberalismo y su impronta empresarial a todos los ámbitos de la sociedad.
	Martha Maritza Cortés Osorno, Jeny Esmeralda Díaz Micán (2014). El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/721">http://hdl.handle.net/20.500.12209/721</a>		En esta tesis de maestría en desarrollo educativo y social se muestra cómo la calidad está siendo concebida desde lo empresarial y los lugares que deben desarrollar los maestros dentro de esta. Así mismo se propone cambiar estas concepciones empresariales de calidad para que los actores inmersos en la educación también puedan probar otros roles dentro de la misma más allá que la rendición de cuentas.
	Daniel Arturo Quiñán Martínez (2015).	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/924">http://hdl.handle.net/20.500.12209/924</a>		Al realizar un análisis de contenido de las normas de acreditación, decretos y leyes asociados a la calidad de la educación superior, este trabajo concluye que la visión de la calidad es instrumental

	Enfoques y tendencias de la gestión en la Educación Superior desde la política de calidad en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación			dado que se hace desde la gestión educativa dejando de lado el enfoque humanista.
	Luis Alberto Miranda Cely (2019). El concepto de calidad en el programa Ser Pilo Paga. Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Pedagogía	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/11392">http://hdl.handle.net/20.500.12209/11392</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad. Acción Pedagógica, 8(2), 78–81. Recuperado de: <a href="http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17035">http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17035</a></li> <li>Vega Cantor, Renán. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. Revista Integra Educativa, 7(2), 113-125. Recuperado de: <a href="http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1997-40432014000200007&amp;lng=es&amp;fting=es">http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1997-40432014000200007&amp;lng=es&amp;fting=es</a></li> <li>Vega Cantor, R. (2015). El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria. Ágora U.S.B., 15(1), 43-72. Recuperado de <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407747671003">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407747671003</a></li> <li>Yáñez Velazco, J. (2015). Notas Para Un Debate Sobre "Calidad De La Educación". Sinéctica, 0(4). Recuperado de <a href="https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/540">https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/540</a></li> </ul>	Después de realizar un juicioso recorrido histórico por el concepto de calidad y como este se insertó en la educación como base del discurso neoliberal y la ambigüedad que trae consigo, el trabajo se permite mostrar que el programa Ser Pilo Paga es una estrategia totalmente neoliberal, basada en los bonos educativos de Milton Friedman, para ver la educación desde una perspectiva empresarial entendiendo que toda inversión debe tener un retorno económico positivo en los estudiantes y sus salarios futuros, en las instituciones educativas y en el mismo Estado poniendo en competencia la educación pública con la privada.  <u>Además como anexo posee una interesante matriz sobre la calidad en la educación superior.</u>
	Angie Nathaly Amaya Castañeda (2019). La calidad en educación superior. Análisis del abordaje en un medio de comunicación en Colombia: caso Revista Semana (2011-2014). Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/11790">http://hdl.handle.net/20.500.12209/11790</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delors, Jacques, (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santiago: Ediciones UNESCO.</li> <li>Martínez Boom, A. (2015). El lugar del maestro frente al mito de la calidad. Calidad y educación: Roles del maestro. Colombia. Recuperado en julio de 2019. Disponible en <a href="http://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2015_El_lugar_del_maestro_frente_al_mito_de_la_calidad.pdf">http://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2015_El_lugar_del_maestro_frente_al_mito_de_la_calidad.pdf</a></li> </ul>	A partir de la revisión de algunos artículos de la Revista Semana se problematiza el asunto de la calidad de la educación superior teniendo en cuenta el recorrido histórico del concepto y algunos documentos oficiales.
	Nancy Arrieta Reales, Gladys Gaviña García, José Consuegra Machado (2017). Papel del capital intelectual en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6823/4666">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6823/4666</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bautzer, D. (2010). La gestión del capital intelectual y su impacto en la educación superior. Innovación Educativa, 10(51) (abril-junio), 15-21. Recuperado de <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421038002">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421038002</a></li> </ul>	En este artículo se presenta cómo el concebir la calidad de la educación desde la gestión del conocimiento y el capital intelectual no posibilita una transmisión del conocimiento, que si bien desde hace varios siglos se viene dando una discusión de cómo llegar a él que no ha sido resuelta, es claro que hacerlo desde postulados empresariales tampoco es el camino porque la intención de las universidades debe ser otra totalmente diferente a la que esperan las organizaciones empresariales.



	Vol. 20 N° 3. Pág. 419-433		<ul style="list-style-type: none"> <li>Unesco (2009). World Conference on Higher Education 2009 Final Report. Paris, 5 a 8 de julio, 1-156. Recuperado de <a href="http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf">http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf</a></li> </ul>	
	Leonardo Colella, Rocío Díaz-Salazar (2015) El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. Vol. 18 N° 2. Pág. 287-303	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/4866/3976">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/4866/3976</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gentili, P. (1999). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. En Análisis político y propuestas pedagógicas (pp.129-138). Buenos Aires: Aique.</li> </ul>	El artículo tiene como objetivo la comprensión de cómo se ha configurado el discurso de la calidad en educación de la mano de los discursos neoliberales como una carencia del presente y que está ligada a una visión desarrollista que se van uniendo a conceptos como globalización, sociedad del conocimiento, la desmaterialización del trabajo humano y el progreso tecnológico para así ser un pilar desde el cual se mantiene el mismo discurso neoliberal.
<b>Como forma de estandarización a través de la evaluación</b>	Guevara Patiño, Ragnhild (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. Revista Educación y Ciudad. (33), 159-170	<a href="https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658">https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Buenos Aires: Santillana.</li> </ul>	La autora, a través de un recorrido histórico del concepto de calidad y sus abordajes en los 90, a inicios del siglo XX y en la actualidad muestra que la calidad de la educación ha sido vista o incluso confundida, desde Jomtien y Dakar, con la forma de evaluar los aprendizajes. A través de pruebas estandarizadas se espera evidenciar la calidad del aprendizaje que previamente se ha estandarizado para cumplir con dichas pruebas. En ese sentido la autora propone una calidad pensada más en el contexto donde se aprenderá que en la evaluación
	Gloria Elena Herrera Casilimas (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. Revista Educación y Ciudad. (33), 41-52	<a href="https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1646">https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1646</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biografía sobre documentos oficiales de la UNESCO, PREAL, CEPAL sobre educación.</li> </ul>	La autora busca dar cuenta que el discurso de calidad está dado desde instituciones supranacionales y los países las han aceptado ciegamente enfocando la calidad de la educación en la posibilidad de los individuos de desarrollarse en el mercado laboral, pero lo hablan desde las <i>condiciones necesarias para el mundo de hoy</i> . En el artículo no se ve una propuesta de cómo abordar la calidad porque su intención es mostrar cómo se han adoptado los discursos de calidad desde finales de los 80.
	Anyel Yadira Gómez Castañeda (2016). Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media. Experiencia en una Institución educativa del distrito. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/1039">http://hdl.handle.net/20.500.12209/1039</a>		En este trabajo se muestra cómo la calidad es entendida según la evaluación estandarizada para emitir juicios de valor desde entidades supranacionales a otros países fomentando así la competencia entre instituciones y entre países dejando de lado las disciplinas que no demuestran una evidente ganancia económica o que sea posible ser medidas en términos cuantitativos. Incluso en algunos apartes se propone que la educación debería dejar de hablar de calidad para quitar ese sesgo empresarial evaluativo que de por sí ya trae el concepto.
	Sandra Milena Restrepo Ruiz (2016). Evaluación de la calidad de una estrategia de aprendizaje virtual en educación corporativa. Universidad Nacional. Maestría en educación	<a href="http://bdigital.unal.edu.co/57291/1/25026826.2017.pdf">http://bdigital.unal.edu.co/57291/1/25026826.2017.pdf</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unesco, (2002). Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Francia.</li> <li>Ministerio de Educación Nacional, (2010). Lineamientos para la educación virtual en la educación superior. Estratégica Comunicaciones Ltda. ISBN: 978-958-691-392-8.</li> </ul>	En este trabajo la autora muestra, después de un recorrido por cómo las teorías de aprendizaje y documentos oficiales pueden abogar por la calidad en educación virtual y al describir el proceso de producción de un curso, cómo se puede generar la calidad siguiendo las normas ISO y haciendo estadísticas con una pequeña muestra evidencia la calidad de un curso virtual corporativo.
	Juan Pablo Sánchez Rojas (2017). El discurso de las competencias y la domesticación de la crítica en la	<a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6463/5373">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6463/5373</a>		

	educación superior. Revista Pedagogía y Saberes. (47), 79-93			continuación del discurso empresarial porque allí es donde se genera la mano de obra que será la fuerza laboral.
<b>Como legislación estatal</b>	Julio César Arias Rodríguez (2013). Criterios para un sistema de evaluación de la calidad educativa en Guaviare. Universidad Nacional. Maestría en educación	<a href="http://bdigital.unal.edu.co/42952/1/3232424.2013.pdf">http://bdigital.unal.edu.co/42952/1/3232424.2013.pdf</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risopatron, V. E. (1991). Concepto de Calidad. En V. E. Risopatron. Chile: UNESCO</li> <li>• Mijail Bajtin. Estética de la creación verbal</li> </ul>	El autor, dado que su trabajo se centra en Guaviare, propone después de hacer un reconocimiento histórico del concepto desde lo cuantitativo y lo cualitativo en América Latina y cómo las políticas educativas han sido impuestas hacia una sola vía de corte empresarial que la calidad educativa en este departamento se encuentra en la reestructuración de los currículos donde estos apunten a las necesidades de la población a la que van dirigidos que es incluso diferente al grueso del país y por tanto no puede ser impuesto desde fuera. Esto lo sustenta en que estadísticamente las cifras del departamento en estudio están muy por debajo de la media nacional, pero su apuesta es que, inicialmente, se cumpla con lo propuesto en las metas de aprendizaje y cobertura.
	Germán Albeiro Castaño-Duque Lucelia García-Serna (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana. Vol. 15 N° 2. Pág. 219-243	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/2425/2808">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eve/article/view/2425/2808</a>		En el artículo se realiza un recorrido histórico por el concepto de calidad en Colombia para luego mostrar desde documentos oficiales y la misma legislación colombiana cómo es abordado desde lo que denomina las tendencias y los retos que se tienen para la educación del Siglo XXI. Lo anterior lo sustenta en cifras y estadísticas comparadas con América Latina y que muestran los avances en investigación y en la acreditación propuesta por el gobierno colombiano.
<b>Como código de la tradición alfabética</b>	Ninguno			

## Anexo 2. Resultados Aplicación de Instrumento

### Resultados Programa de Especialización de Gerencia en Salud Virtual

#### Módulo Desarrollo Organizacional

Institución donde se aplicó	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS					
Programa a evaluar	Especialización en Gerencia de la Salud					
Módulo 1	Desarrollo organizacional					
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	14	Sustancia del contenido situacional en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	28		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	16		
	Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional		19			
	Nivel de profundidad en la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	9	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	33		
			Número de páginas de documentos	95		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	0	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	16		
			Número total de recursos	16		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar dos enlaces					

## Módulo Gestión Económica y Financiera

Módulo 2						
Gestión económica y financiera						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	17	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	9		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	15		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	6		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	No	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	16	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	51		
	Número de páginas de documentos		143			
Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	No	Forma de la expresión figurativa para el estudiante		
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	3	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	15		
			Número total de recursos	18		
Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante		
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No hay observaciones					

## Módulo Gerencia Estratégica y de Servicio

Módulo 3						
Gerencia estratégica y de servicio						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	13	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	22		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	13		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	2		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	10	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	33		
			Número de páginas de documentos	101		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	3	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	9		
			Número total de recursos	12		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar seis enlaces					

## Módulo Auditoría y Control de Calidad

Módulo 4						
Auditoría y control de calidad en salud						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	22	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	16		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	37		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	1		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	8	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	31		
			Número de páginas de documentos	117		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	No	Forma de la expresión figurativa para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	7	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	3		
			Número total de recursos	10		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar diez enlaces					

## Módulo Derecho Aplicado a la Gestión en Salud

Módulo 5		Derecho aplicado a la gestión en salud				
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	15	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	11		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	36		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	0		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	6	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	21		
			Número de páginas de documentos	108		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	7	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	3		
			Número total de recursos	10		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar cuatro enlaces					

## Módulo Ética y Responsabilidad Legal

Módulo 6						
Ética y responsabilidad legal						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	16	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	11		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	26		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	3		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Si	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	4	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	23		
			Número de páginas de documentos	96		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Si	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	4	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	2		
			Número total de recursos	6		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar tres enlaces					



## Módulo Creación y Gestión Empresarial

Módulo 7						
Creación y gestión empresarial (electiva)						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	3	Sustancia del contenido situacional en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	23		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	20		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	14		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	8	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	33		
			Número de páginas de documentos	85		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	2	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	12		
			Número total de recursos	14		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar cinco enlaces					

## Módulo Gerencia del Mercadeo en Salud

Módulo 8		Gerencia de mercadeo en salud (electiva)				
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	4	Sustancia del contenido situacional en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura de la expresión-popular
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	21		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	10		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	1		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	8	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	22		
			Número de páginas de documentos	83		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	2	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	8		
			Número total de recursos	10		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar cuatro enlaces					

## Módulo Gerencia del Sistema Nacional en Salud

Módulo 9	Gerencia del sistema nacional de salud					
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
<b>Sustancia del contenido</b>	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	4	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	11		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	9		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	0		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
<b>Forma de la expresión</b>	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	5	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	28		
			Número de páginas de documentos	94		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
<b>Forma del contenido</b>	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	8	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	7		
			Número total de recursos	15		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
<b>Sustancia de la expresión</b>	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
<b>Observaciones</b>	No fue posible consultar siete enlaces					

## Módulo Investigación

Módulo 10	Investigación					
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	21	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	27		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	14		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	5		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido trascendental para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	Sí		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	7	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (Infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	40		
			Número de páginas de documentos	114		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	1	Forma del contenido descriptiva o narrativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	9		
			Número total de recursos	10		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	No	Sustancia de la expresión informativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	No		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No fue posible consultar dieciseis enlaces					

## Resultados Diplomado en Enfermedades Crónicas No Transmisibles en la Atención Primaria en Salud

### Módulo Humanización en Servicios de Salud

Instrumento de evaluación de calidad para programas virtuales desde la teoría de los códigos						
<b>Institución donde se aplicó</b>	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS					
<b>Programa a evaluar</b>	Diplomado en Enfermedades Crónicas No Transmisibles en la Atención Primaria en Salud					
<b>Módulo 1</b>	Humanización de servicios de salud					
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
<b>Sustancia del contenido</b>	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	2	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	25		
	Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	80			
		Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	3			
Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	▼	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
	Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No	▼		
<b>Forma de la expresión</b>	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	205	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	50		
	Número de páginas de documentos	432				
Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	▼	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
<b>Forma del contenido</b>	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	28	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	26		
	Número total de recursos	54				
Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	▼	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
<b>Sustancia de la expresión</b>	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí	▼	Sustancia de la expresión colaborativa
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí	▼	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No	▼	
<b>Observaciones</b>	No se pudieron consultar dos enlaces adicionales.					

## Módulo Abordaje Integral del Paciente con HTA

Módulo 2						
Abordaje integral del paciente con HTA						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	6	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	1		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	49		
	Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	1				
Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí ▼	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
	Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No ▼		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	208	Forma de la expresión figurativa en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	147		
	Número de páginas de documentos		556			
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí ▼	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	54	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	1		
	Número total de recursos		55			
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No ▼	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí ▼	Sustancia de la expresión colaborativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí ▼		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No ▼		
Observaciones	No hay observaciones					

## Módulo Abordaje Integral del Paciente con Diabetes Mellitus

Módulo 3						
Atención integral del paciente con diabetes mellitus						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	0	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	0		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	56		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	0	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
			El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí ▼		
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No ▼		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	56	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	119		
			Número de páginas de documentos	37		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí ▼	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	38	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	0		
			Número total de recursos	38		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No ▼	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí ▼	Sustancia de la expresión colaborativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí ▼		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No ▼		
Observaciones						

## Módulo Abordaje Integral del Paciente con Enfermedad Renal Crónica

Módulo 4						
Abordaje integral del paciente con enfermedad renal crónica						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	2	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	0		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	17		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	0		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	17	Forma de la expresión figurativa en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	47		
			Número de páginas de documentos	88		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	8	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	0		
			Número total de recursos	8		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí	Sustancia de la expresión colaborativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones						



## Módulo Abordaje Integral del Paciente con EPOC

Módulo 5	Abordaje integral del paciente con EPOC					
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
<b>Sustancia del contenido</b>	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	0	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	0		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	30		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	0		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
		Uso de fuentes	El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No		
<b>Forma de la expresión</b>	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	132	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	123		
			Número de páginas de documentos	632		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
<b>Forma del contenido</b>	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	41	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	0		
			Número total de recursos	41		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
<b>Sustancia de la expresión</b>	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí	Sustancia de la expresión colaborativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
<b>Observaciones</b>						

## Módulo Abordaje Integral del Cáncer Prevalente en Colombia

Módulo 6						
Abordaje integral de cáncer prevalente en Colombia						
	Nivel	Criterio	Indicador	Datos	Resultado	Resultado final del módulo
Sustancia del contenido	Nivel de profundidad en la construcción del contenido	Enlaces adicionales	Número de enlaces que conducen a libros o conferencias de expertos que usan lenguaje argumentativo	26	Sustancia del contenido trascendental en los recursos y actividades	Módulo propuesto desde el código de la cultura contenido-académica
			Número de enlaces que conducen a páginas web o medios audiovisuales que usan lenguaje narrativo	9		
		Fuentes consultadas para la construcción del contenido	Número de libros, conferencias y artículos que usan lenguaje argumentativo	1		
			Número de libros, páginas web, videos, artículos que usan lenguaje narrativo o situacional	2		
	Nivel de profundidad de la investigación del estudiante	Consulta de fuentes	El estudiante tiene la posibilidad de consultar fuentes trascendentales	Sí	Sustancia del contenido situacional para el estudiante	
Uso de fuentes		El 60% de las actividades entregadas por los estudiantes refieren a bibliografía trascendental que no es entregada por el docente	No			
Forma de la expresión	Nivel de esquematización de la información	Número de recursos esquematizados	Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en imagen (videos, fotografías, pinturas, dibujos)	89	Forma de la expresión abstracta en los recursos y actividades	
			Número de páginas que tienen recursos figurativos icónicos en esquemas (infografías, diagramas, mapas conceptuales y mentales)	58		
			Número de páginas de documentos	311		
	Nivel de esquematización de la información solicitada al estudiante	Porcentaje de recursos abstractos solicitados	El 60% o más de las actividades propuestas solicitan la entrega o respuesta de cuestionarios de información redactada de manera abstracta	Sí	Forma de la expresión abstracta para el estudiante	
Forma del contenido	Nivel de codificación del lenguaje para el estudiante	Redacción de los contenidos	Número de recursos planteados de forma argumentativa	26	Forma del contenido argumentativa en los recursos y actividades	
			Número de recursos planteados de manera descriptiva, narrativa y retórica	0		
			Número total de recursos	26		
	Nivel de codificación del estudiante	Escritura del estudiante	El 60% o más de los estudiantes intervienen en espacios de dudas, de opinión o modifican contenidos usando lenguaje argumentativo	No	Forma del contenido descriptiva o narrativa para el estudiante	
Sustancia de la expresión	Nivel de interactividad	Criterios de interactividad	El estudiante cuenta con la posibilidad de comentar los recursos ofrecidos por el docente	Sí	Sustancia de la expresión colaborativa	
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar el contenido ofrecido por el docente	Sí		
			El estudiante cuenta con la posibilidad de interactuar y alimentar con los contenidos entregados por otros estudiantes	No		
Observaciones	No se pudieron revisar dos enlaces.					