

Importancia de la calidad de servicio en la Educación superior a distancia

Importance of the service quality in higher education distance learning

Tuicha mba'e Ñehekombo'e Mbo'ehavusúpe oikuave'ẽ ñehekombo'e
yytytú pepo rehe iporáva

**Luis Araya-Castillo, Carmen Gloria Jiménez Bucarey, Nicolás Barrientos Oradini,
Yuracid Rivera Flores, Víctor Yáñez Jara y Nicolás Contreras Barraza**

Universidad Andrés Bello (Chile), Universidad Andrés Bello (Chile), Universidad Miguel de Cervantes (Chile), Universidad Autónoma de Chile (Chile), Universidad Andrés Bello (Chile) y Universidad Andrés Bello (Chile)

Nota de los autores

Dirección de Postgrado Facultad de Economía y Negocios

luis.araya@unab.cl

Resumen

La globalización ha impactado a los sectores de educación superior, los cuales han alcanzado altos niveles de competencia. En este contexto, las instituciones de educación superior deben enfocarse en satisfacer las necesidades de sus distintos clientes. Para esto, las instituciones deben innovar constantemente y adecuarse a los cambios del entorno. Esto pasa por ofrecer nuevas modalidades de educación. No obstante, las instituciones deben garantizar la calidad de los programas ofrecidos, debido a que esto es una demanda de sus distintos grupos de interés o clientes (estudiantes, empresas, gobierno y la sociedad en general).

Palabras Clave: Globalización, Educación Superior, Educación a Distancia, Calidad de Servicio, Clientes.

Abstract

Globalization has impacted the higher education sectors, which have reached high levels of competition. In this context, the higher education institutions must focus on satisfying the needs of their distinct clients. To do this, the institutions must constantly innovate and adjust themselves to environmental changes. This happens by offering new education modalities. At the same time, the institutions must guarantee the quality of the offered programs, since this is one of the demands of their distinct interest groups or clients (students, businesses, governments and society in general).

Keywords: Globalization, Higher Education, Distance learning, Service Quality, Clients

Mombykypyre

Globalización niko opoko ñehekombo'e mbo'ehaovusu pegua rehe, ko'ëreíre omba'apoporãvéva oúvo. Upéva kuápe, umi mbo'ehaovusu oñeha'áva'erã opáichavo ogueropojái hemimbo'ekuérape oikotevéva. Upevarã, ha'ekuéra oñembopyahumemeva'erã ha uguata ojejerureháicha ko'áña rupi opa hendápe. Oikuave'évo ñehekombo'e modalidad pyahu rupive, ojapohína hikuái upéicha. Katu umi mbo'ehaovusu oikuave'éva'erã mbo'esyry oporombokatupyry porã añetéva, upéicha ojejerure rupi opa henda guivo (temimbo'e, empresa, tekuái ha tetãyguakuéra maymáva).

Mba'emba'e rehepa oñeñe'ẽ: Globalización, ñehekombo'e mbo'ehaovusupegua, ñehekombo'e mbo'ehakotypegua'ỹ, calidad de servicio, omba'ejoguáva.

Fecha de recepción: 07/05/2020

Fecha de aprobación: 16/07/2020

Introducción

En los últimos años las instituciones de educación superior se encuentran operando en un entorno altamente competitivo (Jain et al., 2013). Esto porque el sector en que participan presenta características similares a las de una industria de servicio (Danjuma y Rasli, 2013). En este escenario, las universidades deben innovar constantemente y responder a los cambios sociales y a las nuevas dinámicas competitivas (Araya-Castillo, 2015).

Las instituciones de educación superior, especialmente las que operan en países en vías de desarrollo, tienen la problemática de servir a una población cada vez mayor de estudiantes, más diversificada social y culturalmente (Silvio, 1998). En este contexto, las universidades deben reconocer como una oportunidad de mercado, la tendencia internacional que existe hacia una población estudiantil más heterogénea (Archer et al., 2003). Esto porque pueden responder a las nuevas tendencias del mercado de educación superior a través del diseño de programas de formación que hagan uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Buil et al., 2012).

Las universidades que ofrecen estudios en la modalidad no tradicional (no presencial) pueden mejorar sus niveles de desempeño, ya que pueden diferenciarse de la competencia y desarrollar fuentes alternativas de ventajas competitivas (Araya-Castillo, 2015). Sin embargo, es de esperar que las universidades que participan en este sector satisfagan los requerimientos de sus distintos grupos de interés, y que no sólo se enfoquen en sus resultados financieros (Araya-Castillo y Bernardo, 2017).

Considerando lo anterior, la presente investigación busca contribuir con el debate académico sobre el estado de madurez de la educación a distancia. En una primera etapa se analiza el contexto en el cual se ha desarrollado la educación superior en la modalidad a distancia. A continuación, se analizan los puntos en común que la educación en formato no tradicional tiene con la educación presencial, y aquellas características que la diferencian. Posteriormente se hace referencia al estudio de la calidad de servicio en el sector de educación superior, y a la necesidad de profundizar en el análisis de la educación a distancia. Finalmente, se entregan conclusiones sobre la importancia de estudiar la calidad de servicio en la educación a distancia.

Contexto de la educación superior

En los últimos años, el análisis de los mercados universitarios ha expandido su foco para incluir al mercado global de la educación superior (Brunner y Uribe, 2007). Esto se debe a que la globalización de la economía ha impactado a los sectores de educación superior (Altbach et al., 2009). Las razones para tal fenómeno se encuentran en fuerzas económicas que tienen su origen en el desarrollo de un mercado de educación global (Abdullah, 2006), y que obligan a las instituciones de educación superior a responder rápidamente a las nuevas dinámicas competitivas (de Jager y Gbadamosi, 2010).

En este contexto, las universidades han modificado su comportamiento competitivo, debido a que el entorno en que operan les exige que se focalicen en los intereses de sus grupos de interés (Tan y Kek, 2004). Las instituciones de educación superior deben responder no sólo a las amenazas de sus competidores locales, sino que también deben hacer frente a la existencia de un mercado de educación internacional en crecimiento (Martensen y Grønholdt, 2009). Esta situación se observa en los mercados de educación superior de Latinoamérica, ya que universidades de Estados Unidos o Europa (en especial Escuelas de Negocios) se han instalado con sedes regionales y/o han establecido acuerdos de cooperación con universidades locales para ofrecer programas de doble titulación. Incluso nos encontramos con universidades de Latinoamérica que han expandido su oferta de programas de posgrado hacia otros países de la región, especialmente a través de la modalidad de alianzas con universidades locales.

Dentro de las características que definen el nuevo entorno de los sectores de educación superior se encuentra un alto nivel de dinamismo (Bhatt y Bhatt, 2012) y la expansión de la oferta universitaria (Brunner, 2008). Esto último se ha manifestado en una masificación de la educación superior (Boer et al., 2002). Esta situación se ha visto favorecida por la conformación de consorcios académicos (Juarros, 2006), por un incremento en la demanda (Ivy, 2008), por los crecientes niveles de diversificación y privatización de los sistemas de educación superior (Espinoza y González, 2011), y por el hecho de que la educación superior se ha vuelto más segmentada (Cerpa et al., 2007).

Además, se observa una continua reducción del financiamiento por parte de los gobiernos (Martensen y Grønholdt, 2009). Esto ha llevado a que los sistemas de educación superior experimenten incrementos en las tasas universitarias a las que deben hacer frente los estudiantes (Mok, 2003). Esto ha tenido como resultado que las universidades se vean sometidas a un alto nivel de competencia por captar y retener a los estudiantes (Jain et al., 2013). Asimismo, las instituciones de educación superior deben hacer frente a la presión de recolectar fondos de capital y controlar los incrementos en los gastos de personal (Lovett, 2002).

Junto con esto, las instituciones de educación superior se ven enfrentadas a mayores niveles de demanda por control de calidad (Felt y Glanz, 2002). Es así como las universidades tienen la necesidad de demostrar la calidad de sus diferentes procesos y resultados (Rodríguez, 2009), al mismo tiempo que deben compararse con las instituciones de mayor reconocimiento a nivel mundial (Martensen y Grønholdt, 2009). Esto último ha llevado a la aparición de los rankings mundiales de universidades, en los cuales se presenta una nueva imagen de la geopolítica internacional del conocimiento (Brunner y Uribe, 2007).

Las condiciones anteriores han llevado a que los sectores de educación superior se caractericen por presentar altos niveles de competencia (Jain et al., 2013). Las instituciones de educación superior tienen cada vez más complicado mantener sus ventajas competitivas (Cubillo-Pinilla et al., 2009). Esto explica que las universidades hayan optado por implementar estrategias de marketing que les

permiten diferenciarse de los competidores (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006) y seguir siendo competitivas (Martensen y Grønholdt, 2009).

Lo anterior ha llevado a que los sistemas de educación superior se orienten al mercado (Cerpa et al., 2007), debido a que las universidades han sido gradualmente desplazadas de su papel monopólico en la producción de conocimientos de alto nivel (Alcántara, 2006). Además, las universidades compiten entre ellas por los estudiantes, profesores, recursos y reputación, y el Estado participa en la regulación de los mercados con políticas a favor del mercado y de la competencia (Boer et al., 2002).

Dado esto, a las instituciones de educación superior se les presenta la necesidad de innovar constantemente, diversificar sus estructuras y encontrar formas más efectivas de entregar los servicios a sus clientes (Jain et al., 2011). En este contexto, las universidades deben modernizarse a través de alternativas estratégicas que posibiliten la incorporación de modalidades no convencionales de educación. Con este objetivo, las universidades deben aprovechar en forma positiva los cambios que ha experimentado el entorno en que operan, en especial lo referente a la aparición y rápida difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (Buil et al., 2012), y la tendencia internacional que existe hacia una población estudiantil más heterogénea (Archer et al., 2003).

A las universidades se les presenta la oportunidad y el desafío de adoptar una estrategia de crecimiento basada en el desarrollo de la educación a distancia (Araya-Castillo, 2015). Esto es relevante, por cuanto se ha producido una ruptura de los paradigmas respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto ha surgido por el impacto de las nuevas tecnologías, y la aparición de las redes y medios ambientales virtuales (Juarros, 2006). Además, en muchos países existe la necesidad de incorporar al sistema de educación superior a personas que, por razones geográficas, familiares, laborales o de salud, no pueden cursar estudios en la modalidad convencional. Asimismo, es cada vez mayor el número de personas que deciden cursar estudios superiores en la modalidad no tradicional. Esta decisión la fundamentan en sus preferencias y estilos de vida personales, en la mayor importancia que asignan a las necesidades funcionales y en comportamientos de compra de bajo involucramiento.

Considerando estos argumentos, la presente investigación pretende contribuir con la literatura a través del estudio del sector de educación superior no tradicional. Esto responde a la necesidad que plantean algunos autores de estudiar los sectores de educación superior de una manera rigurosa, práctica y funcional a los gestores y responsables de la política pública (Thieme et al., 2012). Esta situación parte del reconocimiento que el sector de educación superior presenta características similares a las de una industria de servicios (Gruber et al., 2010), lo cual obliga a las universidades a mejorar el valor en sus actividades (Heck et al., 2000).

Educación superior a distancia

Como respuesta a los cambios en el sector de educación superior, un grupo importante de universidades se han modernizado a través de alternativas

estratégicas que consideran la incorporación de modalidades no convencionales de educación (Martínez-Argüelles et al., 2010). La decisión adoptada por estas universidades responde a un cambio en el paradigma de la educación superior, el cual se explica por un cambio de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (Toffler, 1994). Esto porque en las estrategias actuales de educación se pone una mayor responsabilidad en los estudiantes, los cuales son vistos como sujetos activos y autónomos, que se encuentran desarrollando conocimiento personal (Martínez Caro, 2009).

Debido a esto, algunos autores se preguntan si acaso no estamos frente a un cambio en la conformación de la escena de la educación superior (Brunner y Uribe, 2007), debido a que el número de universidades que ofrecen la modalidad a distancia continúa creciendo (Shoniregun y Gray, 2003). Estas universidades responden a la necesidad de diversificar su oferta educativa hacia grupos de estudiantes con requerimientos diferentes, y a las demandas de los gobiernos por mejorar los indicadores de acceso a la educación superior. En este contexto, Drucker (1997) señala que el futuro de la educación superior se encuentra fuera del campus tradicional, es decir, fuera de la sala de clases.

Esto explica que el e-learning (educación virtual u on-line) sea considerando como un mercado grande y en crecimiento, que tiene gran potencial en el sector de la educación superior (Means et al., 2010). El e-learning se presenta como un camino para hacer que la educación y los sistemas de formación sean más efectivos y universal (Lacurezeanu et al., 2011). Además, la educación virtual eleva la calidad del aprendizaje, debido a que respeta la flexibilidad o disponibilidad, al poderse canalizar para tiempos y espacios variables (Lara, 2002).

Asimismo, el e-learning tiene la capacidad de transformar la educación a través de la creación de mayores iniciativas que se requieren para identificar nuevas habilidades y comportamientos (Lacurezeanu et al., 2011). Junto con esto, la educación a distancia contribuye a elevar la calidad del diseño educativo, debido a que se obtienen materiales de estudio de alta calidad producto de la experiencia y preparación de los equipos de trabajo (Dichiara et al., 2005).

Dado esto, se sostiene que la educación a distancia presenta características únicas que la hacen diferente de la educación en formato presencial (Herrera et al., 2009). Esto se debe a que la educación a distancia se dirige a grupos de estudiantes con diferentes necesidades de formación. En la educación a distancia la mediación tecnológica cobra importancia, por cuanto permite que el docente utilice los avances tecnológicos para ofrecer la educación a distancia (Vásquez et al., 2006). La mediación tecnológica permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice sin considerar las limitaciones que se pueden generar por el lugar, tiempo y espacio (Bersin, 2004). A través de esto se pueden compartir costos, información y expertos de diferentes lugares (Webster y Hackley, 1997).

Además, la educación a distancia es considerada como una modalidad educativa en la cual los factores de ocupación o nivel de los participantes no condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2008). También se

señalan como características de la educación a distancia la comunicación bidireccional y la interacción lógica que se genera entre docente y participante (Patiño y Palomino 2004). En la educación a distancia el actor principal es el estudiante y no el profesor, por cuanto es una metodología de enseñanza que se fundamenta en el autoaprendizaje (Grow, 1991). La educación a distancia convierte al docente en un tutor, y al estudiante en un investigador proactivo que es responsable de su propio aprendizaje (Herrera et al., 2009).

Calidad de servicio en educación superior a distancia

La calidad se ha convertido en parte integral de la educación superior (Stensaker, 2008). Los autores concuerdan en señalar que la calidad en el sector de educación superior tiene que estar determinada por los grupos de interés (Harvey y Green, 1993). Cada grupo de interés tiene su propia perspectiva sobre la calidad en razón de sus necesidades y requerimientos particulares (Gruber et al., 2010). Dentro de los clientes de las instituciones de educación superior se incluye a los estudiantes, personal administrativo, profesores, gobierno, familias, empresas y la sociedad en general (Abdullah, 2006).

Aun cuando los autores concuerdan en señalar que los estudiantes son los principales clientes en el sector de educación superior (Araya-Castillo, 2013), es necesario considerar las demandas de los distintos tipos de actores. Esta situación es relevante, por cuanto la calidad de un programa de educación superior no sólo tiene efectos sobre los estudiantes (Araya-Castillo, 2015). Los estudiantes y la sociedad en su conjunto requieren que las universidades ofrezcan una formación profesional que responda y se adecue a las necesidades del entorno laboral y social (Rodríguez et al., 2011).

Además, la literatura reconoce que una concepción de calidad en educación superior debe ser aplicable y exigible a todas las modalidades, pero que se diferenciará en la especificidad de éstas (Jung, 2011). En esta línea, se sostiene que la calidad de la educación no depende de la modalidad educativa, sino que de la calidad de los distintos procesos involucrados (Moreno, 2007). Considerando lo anterior, se reconoce que los distintos tipos de modalidad se diferencian en las demandas que se hacen a los profesores y alumnos, así como en el uso de las herramientas metodológicas (de Miguel, 2005). También los distintos tipos de modalidad se diferencian en el rol desempeñado por el personal administrativo y equipo de coordinación.

No obstante, estas modalidades presentan puntos en común, debido que el beneficio básico que ofrecen es el mismo, a saber, formación universitaria (Araya-Castillo, 2013). Es posible encontrar puntos en común en las demandas que los distintos clientes tienen sobre los programas que son ofrecidos en formato presencial y a distancia. En ambos tipos de modalidad, los estudiantes, familias y gobiernos, buscan que los programas sean ofrecidos con altos estándares de calidad. Esto lleva que existan ciertos principios generales de calidad que deberían ser aplicados a ambos tipos de modalidad (Jung, 2011). Los estudiantes esperan que la formación

superior recibida les permita mejorar sus expectativas de desarrollo personal y profesional, en tanto que el gobierno espera que el mayor nivel de formación contribuya a mejorar la competitividad a nivel país. Por su parte, las empresas esperan que los profesionales adquieran los conocimientos, habilidades y capacidades, que se requieren para mejorar sus indicadores de productividad.

Sin embargo, como se mencionó en el punto anterior, la educación a distancia presenta características que la diferencian de la educación presencial (Jung, 2008), ante lo cual la medición de la calidad de servicio debería considerar parámetros particulares (Araya-Castillo, 2013). Los estudiantes en la modalidad a distancia atribuyen mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje al texto (módulo de estudio) y plataforma virtual, y esperan que la comunicación con los profesores y personal administrativo se realice sin tiempos de espera considerable. Además, existe un grupo de empresas que operan con el sistema de turnos de trabajo y que ven en la educación a distancia la única posibilidad de capacitar a sus trabajadores. Asimismo, los gobiernos de muchos países esperan que la educación a distancia contribuya con el desarrollo de clústeres económicos que se localizan en zonas donde hay una escasa oferta académica, y que sea una solución al problema de acceso a la educación superior de personas que no tienen cabida en el sistema de educación presencial.

En este contexto, las empresas, gobierno y sociedad en general, esperan que los programas en educación a distancia tengan establecidos objetivos sociales en una mayor medida que los programas en régimen presencial. Lo anterior es relevante, por cuanto existe la percepción de que la educación a distancia es de menor calidad que la ofrecida en formato tradicional. Esto se debe a que no siempre se asegura el nivel de calidad de los programas de educación que son ofrecidos a distancia (Gunes y Altintas, 2012). Esta situación se puede explicar en que el problema de gestión es aún más complejo en aquellas universidades que ofrecen educación a distancia (García et al., 2009). Sin embargo, también se puede explicar en los inadecuados sistemas de control que experimentan algunas universidades que participan en el sector de educación a distancia.

Se sostiene que la educación a distancia no favorece los procesos de aprendizaje (al estar el profesor ausente), traslada la responsabilidad del aprendizaje hacia los estudiantes (con lo cual se ve afectada la calidad) y es incapaz de potenciar adecuadamente la comunicación entre sus participantes (Buil et al., 2012). Además, se argumenta que la educación en formato no tradicional presenta altos niveles de deserción estudiantil, limitaciones técnicas en los programas y sistemas utilizados, que los materiales necesarios para realizar su seguimiento tienen un alto costo y que las plataformas son usadas únicamente como salas de reprografía (Gutiérrez-Martín et al., 2010).

Un aspecto fundamental que determina la calidad de los programas que se ofrecen a distancia dice relación con la responsabilidad de los estudiantes (Araya-Castillo y Bernardo, 2017). Esta situación se presenta crítica cuando las universidades no establecen mecanismos de control que aseguren el éxito del proceso de

enseñanza/aprendizaje. Algunas universidades que ofrecen programas a distancia no establecen mecanismos que motiven la participación de los alumnos en los foros de discusión, y dejan a criterio del alumno la necesidad de ponerse en contacto con los profesores de las asignaturas. Esto se puede convertir en un problema, por cuanto muchas universidades que adoptan este tipo de modalidad educacional, no se aseguran de que los estudiantes poseen las capacidades para llevar a cabo un proceso de auto aprendizaje (es decir, no realizan un adecuado proceso de selección).

Además, algunas universidades que ofrecen programas a distancia no establecen adecuadas herramientas de evaluación (Araya-Castillo y Bernardo, 2017). El objetivo de las herramientas de evaluación debe estar enfocado en la medición de los conocimientos. Sin embargo, no es menor el número de universidades que establecen como única herramienta de evaluación un examen final por cada asignatura (aun cuando hay universidades que establecen un sistema de evaluación que considera la realización de un trabajo parcial –taller de aplicación o caso de estudio-, participación en los foros y un examen final). Esta situación se complica cuando el examen final es del tipo selección múltiple, y los estudiantes pueden imprimir las preguntas (es decir, que los estudiantes pueden responder el examen en papel, y luego subir las respuestas a la plataforma virtual). En este caso se presentan dos problemas. En primer lugar, la responsabilidad en la medición del conocimiento recae en el estudiante, lo cual pone en desventaja a la educación a distancia frente a la que se ofrece en régimen presencial. Y en segundo lugar, las preguntas de selección múltiple no necesariamente miden conocimiento y aprendizaje, por cuanto se corre el riesgo de que se enfoquen mayoritariamente en la medición de memoria.

Finalmente, algunas universidades no realizan una adaptación de los programas que ofrecen en la modalidad a distancia. Las universidades pueden participar en el mercado de educación a distancia a través de programas on-line (virtual o e-learning) o semipresencial (blended learning). Ambas modalidades de educación a distancia presentan diferencias, por cuanto se adecuan de mejor forma a distintos escenarios. Se espera que las universidades puedan hacer un mayor uso de las tecnologías de la información y comunicación, pero esto no siempre contribuye con la calidad de los programas. Esto porque el uso de los programas on-line se encuentra limitado por las características del área de estudio, adopción tecnológica y diferencias culturales.

Es así como el proceso de enseñanza/aprendizaje en determinados sectores (por ejemplo, la agricultura, salmonicultura y enología) se desarrolla de mejor forma con la modalidad semipresencial. Asimismo, en determinados países (en aquellos en vías de desarrollo) no existen las condiciones técnicas para que los programas on-line puedan ser implementados con éxito, debido a que no tiene un alto nivel de adopción tecnológica entre la población (especialmente entre aquellas personas de mayor edad). Además, nos encontramos con algunas universidades que ofrecen programas a distancia en otros países, y que no evalúan las diferencias culturales que se pueden presentar. De acuerdo a Hofstede (1983), las dimensiones culturales que diferencian a los países son las de: a) distancia del poder; b) masculinidad/femineidad; c) aversión

al riesgo; y d) individualismo/colectivismo. Es de esperar que los estudiantes de aquellos países que se caracterizan por un alto nivel de aversión al riesgo optarán privilegiar los programas en forma semipresencial versus los de tipo on-line.

Conclusiones, implicancias y limitaciones

Las universidades que desarrollan cursos de formación a distancia lo hacen con la perspectiva de aumentar el volumen de estudiantes matriculados y reducir el gasto institucional por alumno (Román, 2003). A las universidades se les presenta como una oportunidad de desarrollo y posicionamiento estratégico la oferta de programas en formato a distancia, por cuanto a través de éstos es posible ahorrar en costos (Gómez-Escalonilla et al., 2011). Esta situación debería repercutir en los estudiantes, ya que las universidades podrían usar el ahorro en costos para ofrecer programas de estudio con aranceles más bajos.

Además, las universidades pueden impartir educación en formato no tradicional con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje (Román, 2003). Las universidades pueden aprovechar las ventajas de las tecnologías de la información para optimizar las sinergias que se derivan de la educación a distancia. Es así como los foros de discusión podrían convertirse en un elemento de discusión y generación de conocimiento, se podría sacar provecho de la heterogeneidad de los estudiantes (en lo social, geográfico, laboral y cultural) y se podría innovar en las metodologías de enseñanza (por ejemplo, a través de clases por video conferencia).

Asimismo, las universidades que participan en el sector de educación a distancia buscan contribuir a la sociedad. Esto porque permiten el acceso al sistema de educación superior de nuevos tipos de estudiantes (Delgado-Almonte et al., 2010). Las universidades que imparten programas en la modalidad a distancia buscan aumentar el acceso a la educación de aquellos grupos de población con unas circunstancias laborales, personales y familiares específicas (Román, 2003). Esta situación puede originar varios efectos positivos para el país, por cuanto se argumenta que los programas en la modalidad a distancia representan oportunidades de una mayor equidad, expectativas de movilidad social y de disminución en las distancias de distribución de los ingresos (García et al., 2009).

Es de esperar que las universidades que participan en el sector de educación a distancia satisfagan los requerimientos de sus distintos grupos de interés, y que no sólo se enfoquen en sus resultados financieros (Araya-Castillo, 2015). En este escenario, las universidades deben enfocar sus esfuerzos en ofrecer a sus clientes adecuados niveles de calidad de servicio (Araya-Castillo, 2013). Lo anterior es relevante, por cuanto se sostiene que de todos los servicios, el sector de educación superior es aquel que se relaciona en forma directa con el crecimiento de una sociedad y su desarrollo socioeconómico (Senthilkumar y Arulraj, 2011).

En este contexto las universidades se deben hacer responsables de posicionar a la educación a distancia en una situación de paridad con aquella que se imparte en formato presencial (Araya-Castillo y Bernardo, 2017). Para esto las universidades deben establecer procesos de control en cada una de las actividades involucradas en

la entrega del servicio. En el caso de los estudiantes, es necesario que las universidades establezcan diferentes mecanismos de participación en los foros de discusión. Esto es necesario para evaluar el avance de los estudiantes, y la capacidad que tienen de poner en práctica los conocimientos teóricos. Además, las universidades deben actualizar en forma constante los textos de estudio, por cuanto en éstos recae una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los tutores y coordinadores de los programas académicos deben mantener una comunicación constante con los alumnos, al mismo tiempo que se deben desarrollar actividades de docencia en que los estudiantes desarrollen equipos de trabajo. Junto con esto, las universidades deben poner en marcha instancias que contacten a los alumnos con empresas e instituciones, y se deben mejorar constantemente los formatos de evaluación, por cuanto se debe buscar la medición de aprendizaje y no de memoria.

Si se cumple con lo anterior, las empresas podrán disponer de trabajadores que pueden influir positivamente en su posición competitiva (Araya-Castillo, 2015). Esto es crítico, por cuanto en la actualidad muchas empresas optan por contratar a egresados de educación superior en formato tradicional, por cuanto parten de la premisa que la educación a distancia presenta niveles inferiores de calidad y rigurosidad académica. Esta situación lleva a que los estudiantes de educación superior opten por cursar estudios de educación superior de pregrado en formato tradicional, y a que la educación a distancia se concentre en estudios de capacitación, especialización y posgrados.

Esta situación es de importancia a nivel nacional, ya que los países (en especial aquellos en vía de desarrollo) requieren que un mayor número de personas puedan ingresar al sistema de educación superior (Araya-Castillo et al., 2016). Es así como el actual posicionamiento de la educación a distancia lleva a que exista una demanda y oferta de programas de estudios en niveles inferiores a los esperados. Existe una baja demanda porque los estudiantes deciden no invertir tiempo y recursos en un programa de educación superior que no les puede garantizar el acceso al mercado laboral y/o que no les permite ascender en sus puestos de trabajo. Y existe un bajo nivel de oferta, ya que un grupo importante de universidades deciden no ofrecer programas a distancia para no afectar el posicionamiento de su oferta presencial y/o porque no existe el nivel de alumnos suficientes que justifique los niveles de inversión requeridos. Con esto, la educación superior a distancia se encuentra en una posición compleja para satisfacer los requerimientos de personas que por razones familiares, laborales, geográficas, personales o de salud, no tienen cabida en el formato presencial.

El presente análisis no sólo es relevante para un contexto cultural en particular. La educación presenta dinámicas similares entre los diferentes países, tal vez con la excepción de aquellos de menores ingresos (Larraín y Zurita, 2008). Es así como los rasgos que experimenta el sector de educación superior son semejantes entre los diferentes países, aun cuando las respuestas nacionales pueden variar (Días Sobrinho, 2007). Por lo tanto, las conclusiones de la presente investigación pueden

ser extendidas a mercados de educación superior con características sociales y estructurales semejantes. Esta situación se observa en las universidades de Latinoamérica, por cuanto el mercado de educación global ha llevado a que las universidades adopten una orientación de marketing enfocada en la satisfacción de las necesidades de sus distintos tipos de clientes.

Referencias

- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581.
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista Inter Ação*, 31(1), 11-33.
- Altbach, P.G., Reisberg L. y Rumbley, L.E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO. *World Conference on Higher Education*.
- Araya-Castillo, L. (2013). ¿Qué hemos aprendido sobre la calidad de servicio en educación superior? *Revista Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, 16, 1-12.
- Araya-Castillo, L. (2015). Dinámica Competitiva de las Universidades en Chile y la necesidad de potenciar el Mercado de Educación a Distancia. *Revista Aposta Digital*, 64, 1-30.
- Araya-Castillo, L. y Bernardo, M. (2017). Grupos Estratégicos y Dinámica Competitiva de la Educación Superior en Chile. *Multidisciplinary Business Review (MBR)*, 10(1), 1-12.
- Araya-Castillo, L., Maldonado, P., Lizana, A. y Escobar-Farfán, M. (2016). Grupos estratégicos de universidades y su relación con el desempeño: El caso de las Escuelas Vespertinas de Economía y Negocios en la Región Metropolitana de Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 21(4), 509-520.
- Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A. (2003). Higher Education and Social Class. *Issues of Exclusion and Inclusion*. Reino Unido: Routledge.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. Wiley & Sons.
- Bhat, R. y Bhat, K. (2012). Service Quality in Management Education in Gujarat State: A Study of Students' Perception and Preferences. *e - Reflection*, 1, 244-256.
- Boer, H., Huisman, J., Klemperer, A., Van der Meul, B., Neave, G., Theisens, H. y Van der Wende, M. (2002). Academia in the 21st century: An analysis of trends and perspectives in higher education and research" Adviesraad voor het Wetenschaps-en Technologiebeleid. Disponible en: http://www.utwente.nl/cheps/research/finished_projects/track_1/1fade-mia21stcentury.doc
- Brunner, J.J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), 451-486.
- Brunner, J.J. y Daniel, U. (2007). *Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Buil, I., Hernández, B., Sese, F. y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22 (43), 131-143.

- Cerpa, N., Ruiz-Tagle, A., Cabrera, C., Hadweh, P. y Vergara, F. (2007). Evaluación del nivel de adopción de internet en las universidades chilenas en base al modelo emica. *Ingeniare, Revista chilena de ingeniería*, 15(3), 270-282.
- Cubillo-Pinilla, J., Zuniga, J., Losantos, I. y Sanchez, J. (2009). Factors influencing international students' evaluations of higher education programs. *The Journal of American Academy of Business*, 15(1), 270-278.
- Danjuma, I. y Rasli, A. (2013). Higher Education and Knowledge Economy: A Focus on Nigeria. *Jurnal Teknologi*, 64(3), 87-91.
- De Jager, J. y Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education. *Higher Education*, 60(3), 251-267.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2(16-27).
- Delgado-Almonte, M., Hernando, A. y Pedraja-Rejas, L. (2010). Information technologies in higher education: Lessons learned in industrial engineering. *Subscription Prices and Ordering Information*, 13(4), 140-154.
- Dias Sobrinho, J. y Brito, M. R. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 487-507.
- Dichiara, A., Fernández-Ortega, M. y Juárez, L. (2005). Educación a distancia: una necesidad de este siglo. *Rev Fac Med UNAM*, 48(5), 198-200.
- Drucker, P. (1997). Drucker, PF (1997). El futuro que ya ha sucedido. *Harvard Business Review*, 75(5), 20-22.
- Espinoza, O. y González, L. (2011). *Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile*. En José Joaquín Brunner y Carlos Peña (editores), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Felt, U. y Glanz, M. (2002). *University autonomy in Europe: changing paradigms in higher education policy*. Bologna: Magna Charta Observatory. Disponible en: http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/pdfs_abgeschlossene_projekte/University_Autonomy_I.pdf
- García, V., Hernández, M., Santos, C. y Fabila, A. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura electrónica*, 9(11), 20-33.
- Gómez-Escalonilla, G., Santín, M. y Mathieu, G. (2011). La educación universitaria online en el Periodismo desde la visión del estudiante. *Comunicar*, 19(37), 73-80.
- Grow, G. (1991). Teaching Learners to Be Self Direct. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 25-149.
- Gruber, T., Hemsley-Brown, J., Lowrie, A., Fuß, S., Voss, R. y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*. 23(2), 105-123.

- Gunes, A. y Altintas, T. (2012). Evaluation of distance education components: A case study of associate degree programs. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(3), 23-34.
- Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. y Torrego-Egido, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality, Assessment and Evaluation. *Higher Education: An International Journal*, 18(1), 9-34.
- Heck, R.H. y Johnsrud, L.K. (2000). Administrative effectiveness in higher education: improving assessment procedures. *Research in Higher Education*, 41(6), 663-685.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338.
- Herrera, L., Mendoza, N. y Buenabad, M. (2009). Educación a Distancia: una Perspectiva Emocional e Interpersonal. *Apertura*, 10, 62-77.
- Hofstede, G. (1993). National cultures in four dimensions: a research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1/2), 46-74.
- Ivy, J. (2008). A new higher education marketing mix: The 7P's for MBA marketing. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 288-299.
- Jain, R., Sahney, S. y Sinha, G. (2013). Developing a Scale to Measure Students' Perception of Service Quality in the Indian Context. *The TQM Journal*, 25(3).
- Jain, R., Sinha, G. y Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12(3), 296-314.
- Juarros, M.F. (2006). Configuraciones emergentes en la educación superior latinoamericana. Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 37. Disponible en: <<http://contexto-educativo.com.ar/>>.
- Jung, I.S. (2008). *Quality assurance and continuous quality improvement in distance education*. En T. Evans, M. Haughey, & D. Murphy (Eds.), *International handbook of distance education*. London: Emerald Group Publishing Limited.
- Jung, I.S. (2011). The dimensions of e-learning quality: from the learner's perspective. *Education Tech Research Dev*, 59(4), 445-464.
- Lacurezeanu, R., Buchmann, R., Bresfelean, P. y Mares, V. (2011). The Place of e-Learning in Romanian Universities. *Strategii Informatica Economică*, 15(1), 220-227.
- Lara, L. (2002). *Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Virtual "Integración sin barreras en el siglo XXI". Argentina.
- Larraín, C. y Zurita, S. (2008). The new student loan system in Chile's higher education. *Higher Education*, 55(6), 683-702.
- Lovett, C.M. (2002). Cracks in the bedrock: Can U.S. higher education remain number one? *Change*, 34(2), 10-15.

- Martensen, A. y Grønholdt, L. (2009). Quality in higher education: linking graduates' competencies and employers' needs. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(1), 67-77.
- Martínez Caro, E. (2009). El uso del E-Learning para el aprendizaje en el espacio europeo de educación superior. Un estudio en el área de organización de empresas. *Boletín de Estudios Económicos*, 64(197), 245-262.
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- Martínez-Argüelles, M., Castán, J. y Angel, J. (2010). How do Students Measure Service Quality in e-Learning? A Case Study Regarding an Internet-Based University. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 151-160.
- Means B, Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. y Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education. Disponible online en <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Mok, K. (2003). Decentralisation and marketization of education in Singapore: A case study of the school excellence model. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 348-366.
- Moreno, M. (2007). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 7(7), 19-31.
- Patiño, A. y Palomino, L. (2004). *Fundamentos pedagógicos*. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Diploma de Segunda Especialidad en Gestión y Didáctica de Programas de Educación a Distancia.
- Rodrigues, L.L., Barkur, G., Varambally, K.V.M. y Motlagh, F.G. (2011). Comparison of SERVQUAL and SERVPERF metrics: an empirical study. *The TQM Journal*, 23(6), 629-643.
- Rodríguez, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34(11), 822-829.
- Román, M. (2003). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Senthilkumar, N. y Arulraj, A. (2011). SQM-HEI-determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modelling in Management*, 6(1), 60-78.
- Shoniregun, C.A. y Sarah-Jane, G. (2003). Is E-learning really the future or a risk? *Commun. ACM*. Disponible en: <http://doi.acm.org/10.1145/777947.777948>.
- Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 27-50
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Tan, K. C., y Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in higher education*, 10(1), 17-24.

Thieme, C., Araya-Castillo, L. y Olavarrieta, S. (2012). Grupos estratégicos de universidades y su relación con el desempeño: el caso de Chile. *Innovar*, 22(43), 105-116.

Toffler, A. (1994). *War and Anti War*. Nueva York y Londres: Little Brown & Co.

Vásquez, R., Bongianino, C. y Sosisky, L. (2006). *La tecnología educativa y la educación a distancia. Educación a distancia de grado y pregrado*. XVII Jornadas Universitarias de Contabilidad. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en <<http://www.fcceco.uner.edu.ar/extinv/jornconta06/trabajosjuc/apeinv/api53.pdf>>.

Webster, J. y Hackley, P. (1997). Teaching effectiveness in technology- mediated distance learning. *The Academy of Management Journal*, 40(6), 1282-1309.

