

***DINÁMICA COMPETITIVA DE LAS UNIVERSIDADES EN CHILE Y  
LA NECESIDAD DE POTENCIAR EL MERCADO DE LA  
EDUCACIÓN A DISTANCIA***

***COMPETITIVE DYNAMIC OF UNIVERSITIES IN CHILE AND THE NEED OF  
STRENGTHEN THE DISTANCE EDUCATION MARKET***

**Luis Araya-Castillo**  
**Universidad Mayor (Chile)**

**Resumen**

Los mercados de educación superior se caracterizan por ser altamente competitivos. En este escenario un grupo de universidades han definido su estrategia de crecimiento a través de la oferta de programas de estudios en el formato a distancia. Esta situación se observa en Chile, donde de un total de 60 universidades que operan en el sector de educación superior, 14 ofrecen este tipo de programas. Sin embargo, en Chile la oferta se concentra principalmente en estudios de capacitación, perfeccionamiento y postítulo. Dado esto, se concluye que es necesario que las instituciones de gobierno regulen la calidad de los programas ofrecidos, y que las universidades operen con responsabilidad. Esto permitirá que el mercado laboral mejore la percepción que tiene sobre la educación a distancia, y con esto que sean más los estudiantes que opten por estos tipos de programas.

**Palabras clave**

Educación superior, educación a distancia, dinámica competitiva, posicionamiento, Chile.

## **Abstract**

*The higher education markets are characterized by being highly competitive. In this setting, a group of universities has defined its growth strategy by offering distance study programmes. This situation is observed in Chile, where of a total of 60 operating universities in the higher education sector, 14 offer this type of program. However, in Chile the offer is mainly concentrated in studies of capacitation, perfection and postgraduate. Given this, it is concluded that it is necessary that governmental institutions regulate the quality of the offered programs, and that universities operate with responsibility. It will allow that labour market improves the distance education perception, and with this, more students could opt for these types of programs.*

## **Keywords**

*Higher education, distance education, competitive dynamic, positioning, Chile.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La globalización de la economía ha impactado a los sectores de educación superior (Schugurensky, 1998; Martensen, *et al*, 2000; Altbach, 2004; Altbach *et al*, 2009), por cuanto estos han alcanzado altos niveles de competencia (Gruber *et al*, 2010; Stimac y Leko, 2012; Jain *et al*, 2013). Esta situación no es ajena a Latinoamérica, por cuanto se argumenta que a partir de los años 90 la educación superior en la región experimentó un crecimiento cuantitativo y algunos cambios en las políticas públicas del sector (García-Guadilla, 2007).

En este contexto, se hace necesario 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). Esto implica que el análisis de las dinámicas competitivas de los sectores de educación superior debe ser realizado con un enfoque centrado en el management, más que desde una mirada tradicional proveniente de la educación o las

ciencias sociales. Esto parte del reconocimiento que el sector de educación superior presenta características similares a las de una industria de servicios (Gruber *et al*, 2010).

Esta situación es relevante, por cuanto las universidades han respondido a los cambios en los sectores de educación superior a través de la implementación de estrategias de marketing que les permiten diferenciarse de los competidores (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Ivy, 2008) y seguir siendo competitivas (Martensen y Grønholdt, 2009). Es así como 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; Buil *et al*, 2012).

Existe variedad en los programas de educación superior en modalidad no tradicional que son ofrecidos por las universidades (McKee, 2010; Smathers, 2011). Una revisión de la literatura permite dividir estos programas en: a) programas a distancia; b) semipresencial; y c) e-learning. En el presente estudio utilizamos el término educación a distancia cuando hacemos referencia a las distintas formas que puede tomar la educación en formato no tradicional (no presencial). Esto tiene justificación en la falta de consenso sobre el término a emplearse (Dichiara *et al*, 2005), y en el mayor uso que se hace del término educación a distancia en Latinoamérica y Chile.

En su concepción, la educación a distancia consistía principalmente en la distribución de materiales impresos a través del correo postal tradicional (Shoniregun y Gray, 2003; González-Videgaray, 2007; Martínez, 2008). De esta forma, en sus inicios, la educación a distancia buscó responder a la necesidad de formación de personas adultas que por diferentes circunstancias no tenían tiempo para asistir a las instituciones educativas (Shoniregun y Gray, 2003). Con el surgimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), se transformó la forma en que la educación en formato no presencial era ofrecida a los estudiantes (Lacurezeanu *et al*, 2011). En este contexto las universidades comenzaron a ofrecer programas en los que la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje se ofrecía en un contexto virtual. Estos programas se conocen como e-learning, y son vistos como un descendiente directo de la educación a distancia (Zenger y Walker, 2000; Williams *et al*, 2005).

No obstante, es común encontrar programas que se encuentran en un punto intermedio entre la educación a distancia y e-learning (Singh, 2003; Moore y Kearsley, 2011). La modalidad semipresencial (blended learning) se realiza de forma combinada o mixta con actividades presenciales y en línea, y se utiliza para complementar la formación presencial y fortalecer ciertas habilidades, actitudes, competencias o destrezas que no pueden conseguirse en escenarios virtuales de aprendizaje (Gómez-Escalonilla et al., 2011). Típicamente, esta modalidad incluye la enseñanza presencial en salas de clases, el uso de la plataforma virtual, un aprendizaje al ritmo del estudiante y el apoyo del estudio a través de la asignación de lecturas y la realización de evaluaciones (Bentley *et al*, 2012).

Considerando lo anterior, en la presente investigación se estudia el mercado de la educación superior a distancia en Chile, con el objetivo de analizar si su desarrollo favorece el crecimiento de la economía nacional. Para esto se analiza el sector de educación superior en Chile con una mirada estratégica, ya que esto permite estudiar con mayor detalle su dinámica y estructura competitiva. Asimismo, esto permite analizar los planes estratégicos adoptados por las universidades chilenas, y cómo esto explica la configuración del mercado de educación a distancia. Con esto se concluyen observaciones sobre la importancia de la educación a distancia en el sistema de educación superior nacional, y se proponen alternativas de mejora.

## **2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE**

Las universidades que componen el sector de educación superior en Chile cambiaron la forma en que compiten a partir de la entrada en vigencia de la ley de universidades del año 1980 (González y Schmal, 2005; Espinoza, 2008; Pressacco y Carbone, 2010; Thieme *et al*, 2012). De acuerdo a Brunner y Uribe (2007), estos cambios se han reflejado en: a) la liberalización del control sobre la oferta; b) el crecimiento de la oferta; y c) el traslado del peso de gravedad del financiamiento.

En relación al primer punto, se observa que entre los años 1980 y 2012, el número de universidades que componen el sector universitario de Chile pasó de 8 a 60. Chile es el país con mayor proporción de instituciones privadas de educación superior en el mundo (73,8%), sólo después de Corea (Brunner y Uribe, 2007). Esto explica que el mercado

universitario esté compuesto por 16 universidades estatales, 9 particulares con aporte del Estado y 35 universidades privadas. Además, la ley de 1980 permitió la existencia de otras instituciones de educación superior, cuales son los institutos profesionales y centros de formación técnica (González y Schmal, 2005), que al año 2012 ascendían a 46 y 72, respectivamente.

En lo que respecta al crecimiento de la oferta, se observa que entre 1980 y 1990 la matrícula del sistema pasó de 119.000 alumnos a 245.000, y en 1998 aumentó a 393.000 alumnos. En términos porcentuales, entre 1996 y 2005, la matrícula total de pregrado creció 90% y la matrícula nueva del año 2005 fue 203% mayor a la matrícula nueva del año 1996 (Thieme *et al*, 2012). La evolución de matriculados en educación superior se ha mantenido en un creciente aumento en los últimos años, superando los 876.000 estudiantes en el año 2009, lo cual representaba aproximadamente al 5% de la población chilena. El año 2012 la matrícula total de pregrado ascendió a 1.032.571 alumnos, lo cual representó un crecimiento de 6% con respecto al año 2011.

Asimismo, en lo que respecta al desplazamiento del centro de gravedad del financiamiento de la educación superior, se calcula que en la actualidad el gasto total en educación superior es equivalente a un 1,5% del PIB, correspondiendo un 0,55% al Estado y el resto a los privados (Brunner y Uribe, 2007). Esto explica que Chile se posicione junto a Corea como los países con mayor proporción de financiamiento de la educación superior a través de los aranceles (Bernasconi, 2006; Reich *et al*, 2011). Además, en base a los datos publicados en el anuario estadístico 2007 del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), se puede apreciar que de las seis universidades que reciben los mayores montos de aporte fiscal, cinco son de propiedad privada (Zolezzi, 2009).

Junto con lo anterior, se argumenta que el sector de educación superior en Chile se caracteriza por un alto nivel de autonomía de las instituciones que lo componen y por una gran diversidad institucional (Reich *et al*, 2011). Esto explica que algunas veces los institutos profesionales y centros de formación técnica ofrezcan las mismas carreras que las universidades (Rodríguez, 2002), aun cuando sólo las universidades pueden otorgar los grados académicos de licenciado, magíster y doctor, así como los títulos profesionales que requieren licenciatura previa (González y Schmal, 2005).

Además, en Chile la educación superior se percibe como un mecanismo de ascenso socioeconómico (Simbuerger, 2011), se encuentra en una fase intermedia de masificación (Larraín y Zurita, 2008) y la mayor parte de la investigación se realiza en las universidades tradicionales (González y Schmal, 2005). Asimismo, las universidades centran cada vez más sus esfuerzos en ofrecer a los alumnos mejores niveles de servicios que permitan satisfacer sus necesidades (Torres y Araya-Castillo, 2010), por cuanto buscan que esto les permita alcanzar sus objetivos institucionales (Thieme *et al*, 2012).

### **3. LA DINÁMICA COMPETITIVA DEL SECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE**

Las transformaciones introducidas por la ley de 1980 cambiaron sustancialmente la manera de competir dentro del sector de educación superior en Chile, ya que se pasó de un sistema con un rol coordinador del Estado, a otro donde la coordinación se realiza a través del mercado (Brunner, 2005; Pressacco y Carbone, 2010; Reich *et al*, 2011; Simbuerger, 2011). Esto es relevante para Chile, por cuanto es un país que ha respondido a los cambios en la economía global con un modelo de crecimiento basado en las exportaciones (López y Yadav, 2010; O’Ryan *et al*, 2010), lo cual hace que a su sistema de educación superior se le presenten varios desafíos, tales como aquellos relacionados con la formación de profesionales y los niveles de investigación y desarrollo (González y Schmal, 2005).

En este escenario, el mercado universitario de Chile se caracteriza por ser altamente competitivo (Brunner *et al*, 2005; Brunner, 2008; Torres y Araya-Castillo, 2010; Thieme *et al*, 2012). Este grado de competencia se ve reflejado en el alto nivel de inversión publicitaria realizado por las universidades chilenas, que el año 2007 ascendió a 77,8 millones de dólares. En relación a esto último, se postula que en Chile el gasto en publicidad en el sector de la educación superior representa el segundo en importancia a nivel nacional, sólo después del retail (Brunner, 2009).

Asimismo, el nivel de competencia del mercado universitario de Chile se puede explicar en función del grado de concentración de la industria. En comparación con otros tipos

de instituciones que participan en el sector de educación superior en Chile, el mercado de las universidades es menos concentrado, por cuanto al año 2006 cinco de los principales competidores en los sectores de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, tenían una participación en la matrícula de 24,7%, 65,6% y 60,8%, respectivamente (Brunner, 2008).

El alto nivel de competencia del sector de educación superior en Chile ha impactado en la dinámica competitiva de las universidades chilenas, por cuanto éstas debieron buscar nuevas formas de competir. Brunner y Uribe (2007) señalan que las universidades chilenas compiten en prestigio y volumen. En una perspectiva similar, de la Fuente *et al* (2010) sostienen que en Chile las universidades compiten por alumnos, recursos (humanos y de financiamiento) y reputación, siendo lo más importante los estudiantes (Brunner *et al*, 2005; Brunner, 2006; Brunner y Tillett, 2006). Por su parte, Thieme *et al* (2012) sostienen que las universidades chilenas compiten en función de tres variables estratégicas, cuales son ámbito, reputación e inversión publicitaria. Y, Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo (2014) sostienen que las universidades chilenas compiten en función de las dimensiones estratégicas de ámbito, reputación, infraestructura y publicidad.

Un punto en común de las propuestas anteriores, es que el comportamiento estratégico de las universidades chilenas responde a las estrategias competitivas de Porter (1980). Se puede argumentar que las universidades chilenas compiten por volumen (ámbito) o por posicionarse como instituciones de prestigio (calidad académica). Esto responde a las fuentes de ventajas competitivas de Porter (1980), por cuanto las universidades que buscan incrementar su matrícula (ámbito), lo hacen bajo una estrategia competitiva de costos; por su parte, las universidades que buscan altos niveles de reputación (prestigio), lo hacen a través de una estrategia competitiva de diferenciación. Además, las universidades que compiten por costos o diferenciación lo pueden hacer dirigiéndose al mercado general o a un nicho específico de mercado, el cual puede estar definido por la oferta de carreras ofrecidas y/o por la visión política y/o religiosa de la universidad.

Asimismo, en respuesta a los cambios experimentados en el mercado, las universidades chilenas han optado por distintas estrategias de crecimiento. De acuerdo a la matriz de Ansoff (1957), se observa que las universidades chilenas han implementado las siguientes estrategias en sus planes de expansión: 1) penetración de mercado, lo cual se

observa cuando abren nuevas sedes dentro de la misma ciudad en que operan, ofreciendo los mismos programas de estudios); 2) desarrollo de productos, lo cual se observa cuando ofrecen nuevos programas de estudios en la(s) misma(s) sede(s); 3) desarrollo de mercado, lo cual se observa cuando abren sedes en otras ciudades, ofreciendo los mismos programas de estudios que en la sede central; y 4) diversificación, lo cual se observa cuando abren sedes en distintas regiones, en donde ofrecen nuevos programas de estudios.

Relacionado con lo anterior, es posible señalar la existencia de universidades que han seguido un plan de crecimiento enfocado en la concentración o diversificación de sus operaciones. En cuanto a la concentración, en el mercado chileno se han producido casos en que universidades pequeñas han sido adquiridas por otras de mayor tamaño, o institutos profesionales que buscan incrementar sus cuotas de mercado a través de constituirse como universidades. Asimismo, en el mercado universitario de Chile operan grupos de educación que tienen distintos tipos de instituciones de educación superior (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades) o incluso distintas universidades, con el objetivo de aplicar una estrategia de multisegmento, es decir, enfocar sus esfuerzos de marketing en distintos grupos de alumnos.

En cuanto a las estrategias de diversificación seguidas por las universidades chilenas, se observa que algunas han optado por una estrategia de diversificación de producto, por cuanto basan su crecimiento en la creación de nuevos programas de estudios, ya sea a nivel de pregrado, perfeccionamiento, licenciaturas, carreras vespertinas, continuidad de estudios, postítulo y/o posgrado, así como en la modalidad de enseñanza (régimen concentrado, a distancia, semipresencial). Asimismo, nos encontramos con universidades que han seguido una estrategia de diversificación internacional, por cuanto ofrecen programas en el extranjero a través de alianzas estratégicas con instituciones locales, o se instalan con sedes propias. Esto último ocurre principalmente con Escuelas de Negocios o Facultades del área de Economía y Administración que imparten programas de posgrado en el extranjero.

Por lo tanto, un análisis de los planes estratégicos seguidos por las universidades chilenas permite concluir que la educación a distancia representa un modelo de crecimiento para aquellas instituciones que han optado por una estrategia de

diversificación. En este modelo de crecimiento se observa principalmente la adopción de estrategias de diversificación relacionada, por cuanto las universidades que ofrecen estudios en modalidad a distancia, lo hacen generalmente con los mismos o similares programas que ofrecen a sus estudiantes en la modalidad tradicional. Esto tiene como objetivo el aprovechamiento de la experiencia y recursos desarrollados en la modalidad tradicional y transferirlos a los programas ofrecidos en el formato a distancia.

No obstante, la oferta de educación a distancia no es adoptada por todas las universidades que persiguen una estrategia de diversificación. Aquellas universidades que buscan posicionarse como instituciones de calidad y reputación académica, concentran su oferta de estudios en la modalidad presencial. De hecho, estas universidades evitan impartir el mismo programa de estudios (en especial de pregrado) en distintas modalidades (diurna, vespertina, a distancia) y/o sedes (dentro de la misma o distinta región). Además, estas universidades suelen concentrar sus actividades docentes en la región metropolitana (ciudad de Santiago), y en algunos casos tienen otras sedes a nivel nacional, pero sólo en ciudades de gran tamaño o en ciudades que permitan desarrollar carreras específicas. Los programas en régimen no diurno que ofrecen este tipo de universidades se concentran principalmente en estudios de posgrado y prosecución de estudios (educación vespertina), o perfeccionamiento y capacitación (educación a distancia).

#### **4. SEGMENTOS DEL MERCADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE**

En el análisis del mercado de educación superior en Chile no sólo es relevante estudiar la estructura competitiva de la industria, sino que también el sector de la demanda. En razón de esto se hace necesario analizar a los clientes. En el sector de educación superior no existe consenso sobre quiénes son los clientes de las instituciones de educación superior, por cuanto se consideran dentro de este grupo a los estudiantes, personal administrativo, profesores, gobierno, familias, empresas y la sociedad en general (Guolla, 1999; Capelleras y Veciana, 2004; Sahney *et al*, 2004; Abdullah, 2006). Sin embargo, en el último tiempo existe la tendencia de considerar a los estudiantes como los principales clientes en el sector de educación superior (Marzo-Navarro *et al*, 2005; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006; Torres y Araya-Castillo, 2010; Correia y Miranda, 2012).

En razón de esto, se propone una segmentación de los estudiantes chilenos en función de variables demográficas, psicográficas, geográficas y conductuales (Malhotra, 2004; Stanton et al., 2007; Kotler y Armstrong, 2008). Específicamente se utilizan los descriptores demográficos: edad, grupo socioeconómico (GSE) [<sup>1</sup>], ingresos, ocupación y religión. Los descriptores psicográficos son: estilo de vida, personalidad y valores. En tanto que los descriptores geográficos y conductuales son los de región (ciudad) y beneficio buscado, respectivamente. Considerando estos descriptores, se propone la configuración de 4 clústeres o grupos de estudiantes en el mercado de educación superior en Chile. La segmentación resultante es de naturaleza cualitativa y se fundamenta en la observación del sector de educación superior en Chile y en una triangulación de resultados con expertos en el área.

Un primer grupo puede ser denominado como “**buscadores de excelencia**”. Este grupo se caracteriza por estar compuesto por jóvenes (18 a 25 años), quienes cursan carreras de pregrado en las principales universidades del país. Esto implica que una parte importante de estos jóvenes son de regiones, y se trasladan a Santiago (capital de Chile) con el objetivo de estudiar en las universidades con mayor reconocimiento y prestigio en los rankings de calidad. Estos jóvenes se caracterizan por obtener altos puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU) que se realiza a nivel nacional y en función de la cual se postula a las universidades. Dado que en Chile los puntajes de la PSU son más altos en los colegios particulares, es de esperar que dentro de este grupo se encuentren jóvenes cuyas familias pertenecen a los GSE ABC1 y C2. También se encuentran jóvenes de familias pertenecientes a los GSE C2, C3 (en algunos casos del grupo D), que han estudiado en colegios públicos o particulares subvencionados de alto reconocimiento a nivel nacional. Estos jóvenes se caracterizan por tener un buen rendimiento académico en sus estudios secundarios (y básicos) y por buscar reconocimiento y prestigio en la elección de una universidad, por cuanto en Chile el mercado laboral es sensible al posicionamiento de las universidades. Además, dentro de este grupo se encuentran jóvenes que han optado por cursar sus estudios secundarios en universidades de prestigio a nivel nacional y que tienen una orientación religiosa en su modelo educativo. Finalmente, dentro de este grupo se encuentran también aquellas

---

<sup>1</sup> En Chile, los hogares se dividen en los siguientes grupos socioeconómicos, de mayor a menor nivel de ingresos per cápita: AB (3%), C1 (8%), C2 (20%), C3 (24%), D (35%) y E (10%).

personas que realizan estudios de perfeccionamiento, especialización, postítulo o posgrado (26 a 40 años) en las principales universidades del país. Un grupo importante de estas personas realizó sus estudios de pregrado en universidades de menor prestigio, y buscan mejorar el posicionamiento de su formación académica a través de los estudios que cursan en estas instituciones. Esto se debe a que muchos egresados de pregrado de las universidades de mayor reconocimiento a nivel nacional, optan por realizar sus estudios de posgrado en el extranjero.

Un segundo grupo puede ser denominado “**buscadores de calidad**”. Este grupo está compuesto por aquellos jóvenes (18 a 25 años) que no pudieron acceder a las universidades de mayor prestigio a nivel nacional, pero que se encuentran cursando estudios en otras que también son reconocidas por preocuparse de la calidad académica. Estas personas se caracterizan por haber mostrado buen rendimiento académico en sus estudios secundarios (y básicos), pero dada la dificultad de ingresar a las universidades de mayor prestigio a nivel nacional, se encuentran estudiando en la segunda o tercera opción que habían considerado inicialmente. Estas universidades son reconocidas en determinadas áreas de estudio, y en algunos casos complementan lo anterior con un claro posicionamiento de visión de la sociedad y/o religioso. En razón de esto, algunos jóvenes optan por trasladarse a cursar estudios a la ciudad de Santiago, o estudian en universidades públicas de reconocimiento a nivel regional, o en las sedes de universidades privadas con reputación académica. En general este grupo de jóvenes cursó estudios secundarios en colegios privados o particulares subvencionados con enfoque en la calidad académica, pero no en aquellos que gozan de mayor prestigio a nivel nacional, y que son los que cobran mayores cuotas de arancel. Considerando esto, el grupo de jóvenes descrito pertenece generalmente a familias de los GSE C1 y C2. También se observan jóvenes provenientes del GSE D y que han estudiado en colegios particulares subvencionados o en municipales que tienen buenos indicadores de calidad. Estos jóvenes se caracterizan por cursar sus estudios en una universidad que les ofrezca garantías de calidad y que les permita ser valorados en el mercado laboral. También se encuentran dentro de este grupo aquellas personas (26 a 45 años) que cursan estudios de perfeccionamiento, especialización, postítulo o posgrado. Dado que los programas de posgrado en las universidades de mayor prestigio a nivel nacional suelen tener costos elevados, este grupo de personas opta por realizar sus estudios en otras universidades

que igualmente son reconocidas por su calidad académica, pero que no gozan del mismo reconocimiento que las primeras.

Asimismo, dentro de este grupo se encuentran personas que por razones familiares o laborales no pueden cursar estudios en la modalidad presencial y optan por hacerlo en régimen vespertino (20 a 40 años). Considerando que las universidades de mayor prestigio a nivel nacional no ofrecen programas de estudios en régimen vespertino, estas personas buscan realizar sus estudios en universidades que ofrecen carreras vespertinas y que son percibidas como las de mayor prestigio dentro de ese mercado. Dado que los aranceles en estas universidades suelen ser altos, estas personas se caracterizan por ocupar buenas posiciones laborales. En algunos casos se trata de personas que con anterioridad iniciaron estudios de pregrado en universidades de reconocimiento a nivel nacional, pero que por diversas razones no los pudieron concluir; en otros casos son personas que se encuentran realizando estudios tendientes a obtener una licenciatura o segundo título profesional. Considerando esta situación, las personas descritas buscan obtener una carrera con el objetivo de posicionarse en sus puestos y/o optar a mejores perspectivas laborales. Finalmente, se encuentran dentro de este grupo personas (30 a 45 años) que realizan estudios de perfeccionamiento, especialización, postítulo o posgrado en el formato a distancia. También se encuentran aquellas personas que cursan estudios en la modalidad a distancia con el objetivo de obtener una licenciatura o segundo título profesional. Una parte importante de estas personas no suelen vivir en la ciudad de Santiago y buscan universidades que tengan mejor posicionamiento que aquellas que operan en sus ciudades. Es así como estas personas realizan estudios en universidades que imparten educación a distancia y que son reconocidas por su prestigio en un área de académica determinada, en especial en temas de educación.

Un tercer grupo puede ser denominado “**buscadores de estudios**”. En este grupo se encuentran aquellos jóvenes (18 a 30 años) que no han podido ingresar en las universidades con mayor reconocimiento a nivel nacional, pero que optan por cursar sus estudios en universidades más pequeñas, y que en general tienen menos enfoque en la calidad académica. Optan por estudiar en este tipo de universidades en lugar de hacerlo en institutos profesionales. Este grupo de jóvenes se caracterizan por haber realizado sus estudios secundarios en colegios particulares subvencionados o municipales de menor reconocimiento, o en liceos industriales. Lo anterior impactó en el desempeño que

obtuvieron en la PSU, por cuanto no alcanzaron una puntuación elevada. Suelen ser personas cuyas familias pertenecen a los GSE C3 y D. Considerando el límite de ingresos en el presupuesto familiar, este grupo de jóvenes suelen optar por universidades que se localizan dentro de la ciudad en que vive su familia y que tienen aranceles accesibles a su condición económica. En muchos casos son los primeros integrantes de la familia en realizar estudios superiores, razón por la cual buscan en la universidad la posibilidad de convertirse en profesionales y optar a un mejor nivel de vida. También se encuentran dentro de este grupo aquellas personas (20 a 40 años) que han optado por cursar estudios en modalidad vespertina. Un grupo importante de estas personas debe hacer frente a gastos familiares y pagarse los estudios profesionales, ante lo cual optan por cursar la carrera profesional en universidades que imparten carreras en régimen vespertino conocidas a nivel nacional, pero que no son consideradas como las de mayor prestigio. Esto se debe a que son personas cuya posición laboral no les permite hacer frente a un alto costo de arancel universitario, pero que desean estudiar con el objetivo de optar a un mejor empleo, mejorar el nivel de vida de sus familias y/o terminar estudios que no concluyeron en el pasado. Asimismo, dentro de este grupo se encuentran personas que por razones familiares, laborales y/o de opción personal, han optado por realizar sus estudios en régimen concentrado (clases dos o tres veces a la semana, o sólo los fines de semana) o en universidades conocidas a nivel nacional y que imparten programas en el formato a distancia. En este último caso, algunas personas realizan estudios en formato a distancia que conducen a la obtención de carreras técnico profesionales (o ingenierías), así como (aunque en menor proporción) a la obtención de licenciaturas o segundos títulos. Además, dentro de este grupo se encuentran personas (30 a 45 años) que cursan estudios de perfeccionamiento, especialización, postítulo o posgrado en universidades que son conocidas a nivel nacional y que imparten sus programas en régimen vespertino y/o a distancia.

Un cuarto grupo puede ser denominado “**buscadores de títulos**”. Este grupo lo componen jóvenes (18 a 30 años) que han optado por cursar estudios en universidades de menor reconocimiento a nivel nacional, en lugar de hacerlo en institutos profesionales. En general son personas provenientes de los GSE C3 y D, egresados de colegios particulares subvencionados y municipales de calidad regular, y por tener un desempeño en educación secundaria que no era sobresaliente. Estas personas buscan obtener un título profesional, y no se enfocan en demasía en evaluar la calidad de la

universidad. Considerando su motivación y nivel de ingresos familiar, este grupo de jóvenes estudia en universidades que se localizan en la misma ciudad en que vive su familia. Asimismo, dentro de este grupo se encuentran aquellas personas (20 a 45 años) que cursan estudios de pregrado en régimen vespertino en universidades de menor reconocimiento. Dado que el arancel de las universidades se encuentra relacionado con su posicionamiento, estas personas no suelen pagar aranceles muy elevados. Esto se debe a que no ocupan posiciones de jerarquía dentro de las empresas en que trabajan, y que por lo mismo tienen niveles de salarios que no les permiten aspirar a instituciones de mayor reconocimiento. Por razones laborales, familiares y/o personales, una parte importante de estas personas no desean invertir una parte considerable de su tiempo en actividades de formación académica. Dado esto, optan por cursar sus estudios en régimen vespertino concentrado, es decir, dos o tres días a la semana, sólo fines de semana, o clases sólo cada dos semanas. También se encuentran dentro de este grupo aquellas personas que cursan estudios en régimen vespertino tendientes a obtener un segundo título o un programa de licenciatura. Esto último se observa igualmente en aquellas personas que han optado por cursar este tipo de estudios en universidades que ofrecen la modalidad a distancia. Finalmente, se encuentran aquellas personas (30 a 45 años) que desean cursar estudios de perfeccionamiento, especialización, postítulo o posgrado, pero que no desean invertir tiempo en clases presenciales, por lo cual optan por universidades de menor reconocimiento que tienen oferta académica en régimen vespertino concentrado (es decir, con un formato donde se reúnen una o dos veces al mes) o en aquellas que los ofrecen en el formato a distancia.

## **5. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

La ruptura de los paradigmas respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje y del aprendizaje a partir del impacto de las nuevas tecnologías, la aparición de las redes y medios ambientales virtuales, son algunas de las tendencias de impacto en el cambio de la educación superior (Juarros, 2006). En este escenario algunas universidades han respondido a los cambios del entorno con la oferta de programas en modalidad a distancia (Araya-Castillo y Bernardo, 2013), por cuanto reconocen que la educación superior se ha vuelto más competitiva, privatizada, segmentada y conducida por el mercado (Cerpa *et al*, 2007).

En este momento la educación universitaria se encuentra inmersa en una corriente de cambios fomentados tecnológicamente (Cerpa *et al*, 2007). Es así como Gómez-Escalonilla *et al* (2011) sostienen que cada día es más frecuente que los centros oferten la posibilidad de estudiar sus cursos mediante un sistema de aprendizaje virtual. Esto porque la era de las tecnologías ha supuesto una gran transformación en el ámbito de la educación y en la enseñanza superior.

No existe un consenso en cuanto a la definición de educación a distancia (Dichiara *et al*, 2005). Guedez (1984) señala que la educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos a través de vías, que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados. Por su parte, Rosemberg (2001) explica el concepto de educación a distancia como el uso de tecnologías de Internet para la entrega de un amplio rango de soluciones que contribuyan al mejoramiento del conocimiento y el rendimiento.

La educación a distancia se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y alumno no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad, tales como Internet, CD, videos, video conferencia, sesiones de chat y otros (Martínez, 2008). Esto porque la educación a distancia es una modalidad de enseñanza que se caracteriza por la utilización de una gran diversidad de recursos pedagógicos que favorecen la construcción del conocimiento al permitir la autonomía de los estudiantes para elegir espacios y tiempo para el estudio (Dichiara *et al*, 2005).

Además, en la educación a distancia la mediación tecnológica cobra importancia, por cuanto 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). En este tipo de educación el actor principal es el estudiante y no el profesor, ya que es una metodología de enseñanza que se fundamenta en el autoaprendizaje (Grow, 1991). Y en este tipo de modalidad la interacción y el diálogo comunicativo de los participantes y docentes se hacen por medio de las plataformas virtuales y medios tecnológicos, no existiendo contacto real, sino virtual entre ellos (Collison 2000).

Estas nuevas modalidades de programas de educación superior 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). Asimismo, estas modalidades educativas permiten que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. (Martínez, 2008), permiten el acceso al sistema de educación superior de nuevos tipos de estudiantes (Delgado-Almonte *et al*, 2010) y una oportunidad para que las universidades que las imparten puedan ahorrar en costos (Gómez-Escalonilla *et al*, 2011).

A pesar de lo anterior, se argumenta que la educación no tradicional (en especial las de tipo a distancia y e-learning) presenta ciertas desventajas, lo cual se expresa en un menor grado de calidad académica (Onrubia *et al*, 2009; Salmerón-Pérez *et al*, 2010; Buil *et al*, 2012). 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. 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).

Sin embargo, diversos autores han propuesto mejoras para los problemas que presenta la educación superior a distancia, tales como el uso de estrategias pedagógicas transformativas o la incorporación de foros de discusión u otras tecnologías de información (Keegan, 2011; Buil *et al*, 2012). Estas mejoras han dado resultado, por cuanto se argumenta que una de las grandes contribuciones de las instituciones de enseñanza a distancia ha sido la de elevar la calidad del diseño educativo, ya que se obtienen materiales de estudio de alta calidad producto de experiencia y preparación de equipos de trabajo (Dichiara *et al*, 2005). Además, la educación a distancia potencia cuestiones como la flexibilidad, comodidad, actualidad y personalización, con lo cual eleva su atractivo para los estudiantes y fomenta la eficiencia de los sistemas de aprendizaje, dando como resultado un mayor rendimiento académico (Tejedor-Tejedor *et al*, 2009).

## 6. PROFUNDIZANDO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CHILE

Santander *et al* (2011) señalan que según datos oficiales entregados por el Ministerio de Educación de Chile, el total de matriculados el año 2010 en educación superior alcanzó a 987.643 estudiantes, de los cuales poco más de un 1% pertenecían a programas en modalidad a distancia. De acuerdo a estos mismos autores, el total de matriculados del año 2010 se distribuyeron en un total de 12.084 programas de distintos tipos e instituciones, de los cuales 196 se impartieron en la modalidad a distancia. Esto último representaba un 1,6% de la oferta educativa a nivel superior en Chile.

El modelo predominante en Chile consiste en la utilización de tecnologías de la información en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos hacen uso de la plataforma virtual para descargar el material de estudios, participar en los foros de discusión (u otras actividades de participación) y revisar las publicaciones sobre las diversas actividades de los cursos. En este modelo, los alumnos reciben los textos de estudio a través de correo postal. El proceso de evaluación suele consistir de evaluaciones parciales (tareas y/o trabajos de aplicación) que se desarrollan en la plataforma virtual, y el examen final que se realiza en modalidad presencial. Asimismo, otras universidades utilizan un modelo similar, con la diferencia de que no envían el texto de estudio al domicilio de los alumnos, por cuanto buscan hacer un mayor uso de la plataforma virtual. Y en algunas universidades, aunque en menor proporción, se observa un modelo en que tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como la evaluación se realizan a través de la plataforma virtual.

Un análisis detallado de la información pública de las 60 universidades que operan en el país nos permite señalar que un total de 14 ofrecen estudios en la modalidad a distancia. De este total, 6 son universidades estatales, 5 privadas y 3 privadas con aporte del Estado. Además, 6 de estas universidades tienen su sede central en la ciudad de Santiago; 2 de éstas también operan con otra sede en una ciudad diferente. Junto con esto, es posible señalar que 6 universidades ofrecen programas de pregrado, pero lo hacen especialmente en el formato de continuidad de estudios y/o segundo título. Asimismo, en el país opera Funiber, que es una organización originaria de España y que en la actualidad tiene sedes en varios países de Sudamérica, Centroamérica, Europa,

África y Estados Unidos. También opera una empresa llamada UVirtual, que fue creada por 8 universidades chilenas y la Red Universitaria Nacional (REUNA). Ninguna de estas dos instituciones ofrece programas de pregrado.

Los programas ofrecidos por las 14 universidades chilenas que operan en el mercado de educación a distancia son en su mayoría en la modalidad de capacitación, perfeccionamiento, postítulo o especialización, por cuanto son 10 las universidades que los ofrecen. Además, 7 universidades ofrecen programas de posgrado. Los programas ofrecidos en las distintas modalidades pertenecen a las áreas de la educación, ciencias sociales, negocios, gestión pública, ingeniería y medicina. No obstante, una mayor parte de estos programas son del sector de la educación, ya que son 9 las universidades que los ofrecen. De estas 9 universidades, 4 sólo ofrecen en formato a distancia programas en el área de la educación.

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 las modalidades (Moreno, 2007; Jung, 2011). Esta situación no siempre se observa en la educación a distancia (Onrubia *et al*, 2009; Salmerón-Pérez *et al*, 2010; Buil *et al*, 2012; Gunes y Altintas, 2012), y tampoco en algunas universidades que ofrecen estos programas en Chile. Santander *et al* (2011) señalan que en octubre de 2006 se promulgó la ley N° 20.129 que creó un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en función de lo cual tuvo origen la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que tiene como función pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades. De acuerdo a estos autores, la CNA no tiene actualmente criterios específicos para acreditar programas a distancia, lo cual ha llevado a que sólo unos pocos programas de educación a distancia hayan optado por acreditarse en forma voluntaria.

Esta situación representa una problemática para Chile, por cuanto su sistema de educación superior requiere de nuevas modalidades de enseñanza que permitan formar profesionalmente a un mayor número de personas y con esto mejorar los indicadores de competitividad a nivel país. Es así como la falta de regulación en la calidad de los programas que se imparten en el formato a distancia lleva a que el mercado laboral opte por egresados de programas en modalidad presencial y que la sociedad en general les

atribuya menor grado de validez. En este escenario los alumnos optan por cursar estudios de educación superior en modalidad presencial, ya que son conscientes que esta decisión les podría permitir aspirar a mejores expectativas profesionales. Esto es especialmente relevante en los estudios de pregrado, por cuanto el sector de educación superior de Chile debe responder a la necesidad de diversificar la oferta académica y la del alumnado (Brunner y Uribe, 2007). Esto porque aun cuando en Chile se ha mejorado el acceso a la educación superior de los jóvenes de menores ingresos (Pressacco y Carbone, 2010), todavía el 60% de los jóvenes del grupo etario comprendido entre los 18 y 24 años no consigue ingresar al sistema (González y Espinoza, 2011).

## 7. CONCLUSIONES

La educación a distancia en Chile debería cumplir un papel importante en el acceso a la educación superior de grupos de personas que no son consideradas como mercado objetivo por las universidades que sólo imparten programas en la modalidad tradicional. No obstante, esto no ha ocurrido, y es necesario tomar medidas que vayan en sentido contrario. Esto pasa por cambiar la percepción que se tiene sobre los programas en formato a distancia, en el sentido de que son de menor calidad que los ofrecidos en régimen presencial. Si esto ocurre, un mayor número de personas optarán por esta modalidad de enseñanza, y esto impulsará a que crezca el número de universidades que puedan satisfacer sus requerimientos a través de una mayor variedad de programas académicos.

A las universidades chilenas se les presenta como una oportunidad de desarrollo y posicionamiento estratégico la oferta de programas en formato a distancia, por cuanto diversos autores señalan que a través de éstos es posible ahorrar en costos (Gómez-Escalonilla *et al*, 2011). Además, el crecimiento del sector de educación superior a distancia 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 (Ruíz, 2005; García *et al*, 2009), así como que permiten el acceso al sistema de educación superior de nuevos tipos de estudiantes (Delgado-Almonte *et al*, 2010).

Esto es relevante para Chile, debido a que en el país existen las condiciones para que pueda desarrollarse un mercado de educación superior a distancia que sea competitivo, de calidad y un referente en la región. De hecho, Agostini y Willington (2012) señalan que de acuerdo a datos proporcionados por la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL) del Gobierno de Chile, entre los años 2008 y 2010, el porcentaje de hogares urbanos con computadores a nivel nacional pasó de un 60,5% a un 64,3%. Asimismo, estos autores señalan que del total de hogares con computadores, un 40,6% tenía conexión a internet en el año 2008, en comparación con un 50,5% en el año 2010. Estos datos se relacionan con los obtenidos del estudio desarrollado por la Asociación de Empresas Chilenas de Tecnología de la Información (ACTI), Movistar y la Consultora IDC, según el cual la adopción de tecnologías de la información en Chile durante el primer semestre del año 2011 llegó a un 67,56%.

En virtud de lo expuesto, es necesario que las instituciones de gobierno se comprometan con la regulación de los programas ofrecidos en el formato a distancia, y que las universidades que los ofrecen operen con responsabilidad social y entreguen a sus alumnos una educación académica de calidad. Además, la oferta de programas de educación a distancia en Chile debe responder a los cambios que experimenta la sociedad. Hoy en día se entiende que una parte importante de las universidades que ofrecen programas de educación en formato no tradicional lo hagan a través de la modalidad semipresencial, por cuanto de acuerdo a las dimensiones culturales de Hofstede (1983) se podría postular que Chile es un país adverso al riesgo. Esto lleva a que las personas sean reticentes a contratar un servicio que sea ofrecido íntegramente a través de internet. Sin embargo, la adopción tecnológica en Chile ha experimentado grandes avances en los últimos años, razón por la cual es de esperar que los potenciales alumnos del futuro se encuentren más familiarizados con las tecnologías de la información, y por lo mismo se inclinen por programas que hagan un mayor uso de las herramientas virtuales.

El presente análisis no sólo es relevante para Chile, por cuanto se señala que 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 el problema de falta de incentivos para el desarrollo de la educación superior a distancia se

observa en otros países de la región. El año 2011, el Instituto Latinoamericano y del Caribe en Educación Superior a Distancia (CALED) publicó el libro “Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe”. Este libro permite conocer el marco jurídico que rige la educación superior a distancia (se asigna el término de educación a distancia a las distintas modalidades que ésta puede tomar) en trece países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela.

A modo de conclusión se puede establecer que en mayor o menor medida, en cada uno de los países existe una carencia de regulación en la calidad de los programas que se ofrecen en la modalidad a distancia, lo cual afecta las opciones laborales y desarrollo personal de los estudiantes egresados. Así, es de esperar que las autoridades de los países en que se observa la problemática analizada adopten medidas que contribuyan a que las universidades que participan en sus sectores de educación superior ofrezcan un mayor número de programas en formato a distancia, y con mejores niveles de calidad, por cuanto esto permitirá que se generen externalidades positivas no sólo para las instituciones de educación superior, sino que para el país en su conjunto. Esto es particularmente 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).

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

Abdullah, F. (2006). 'Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared'. *International Journal of Research & Method in Education*, 29 (1), 71-89.

Agostini, C. y Willington, M. (2012). 'Acceso y uso de internet en Chile: evolución y factores determinantes'. *Persona y sociedad*, 26 (1), 11-42.

Altbach, P.G. (2004). 'The costs and benefits of world-class universities'. *Academe*, 90 (1), 20-23.

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.

Ansoff, H.I. (1957). 'Strategies for diversification'. *Harvard Business Review*, 35 (5), 113-124.

Araya-Castillo, L. y Bernardo, M. (2013). 'Calidad de Servicio en Educación a Distancia: Propuesta de Modelo Expositor'. *XXV Congreso Nacional de Marketing*, Barcelona, España.

Araya-Castillo, L. y Pedreros-Gajardo, M. (2014). 'Grupos Estratégicos en Sector de Educación Superior'. *Revista Venezolana de Gerencia*, 19 (65), 92-115.

Bentley, Y., Selassie, H. y Parkin, E. (2012). 'Evaluation of a global blended learning MBA programme'. *The International Journal of Management Education*, 10, 75-87.

Bernasconi, A. (2006). 'Does the affiliation of universities to external organizations foster diversity in private higher education? Chile in comparative perspective'. *Higher Education*, 52 (2), 303-342.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. Wiley & Sons, Estados Unidos.

Brunner, J.J. (2005). 'Transformaciones de la universidad pública'. *Revista de Sociología*, 19, 31-49.

Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado, Informe sobre la educación superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

Brunner, J.J. (2006). *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. Documento Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

Brunner, J.J. y Tillett, A. (2006). 'Chile'. En Forest, J. J. F. y Altbach, P.G. (eds.), *International Handbook of Higher Education* (volume 1).

Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: El Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

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. (2009). 'Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1997-2007)'. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

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.

CALED (2011). *Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe*. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Collison, G. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison. Atwood Publishing, Estados Unidos.

Buil, I., Hernández, B., Sesé, F.J. 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.

Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2004). 'Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida'. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13, 55-72.

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.

Correia, S. y Miranda, F. (2012). 'DUAQUAL: calidad percibida por docentes y alumnos en la gestión universitaria'. *Cuadernos de Gestión*, 12 (1), 107-122.

De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M.J. (2010). 'Análisis de la Satisfacción Universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca'. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18 (3), 350-363.

Delgado-Almonte, M., Andreu, H.B y Pedraja-Rejas, L. (2010). 'Information technologies in higher education: Lessons learned in industrial engineering'. *Subscription Prices and Ordering Information*, 13 (4), 140-154.

Dichiara, A. E., Fernández-Ortega, M. A. y Juárez, L. M. (2005). 'Educación a distancia: una necesidad de este siglo'. *Rev Fac Med UNAM*, 48 (5), 198-200.

Dichiara, A. E., Fernández, M. A. y Juárez, L. M. (2009). 'Educación a distancia: una necesidad de este siglo'. *Revista de la Facultad de Medicina*, 48 (5), 198-200.

Espinoza, O. (2008). 'Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile'. *Higher Education*, 55 (3), 269-284.

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.

García-Guadilla, C. (2007). Funding higher education in Latin America. *Sociologias*, 9 (17), 50-101.

Gómez-Escalonilla, G., Santín, M. y Mathieu, G. (2011). 'La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante'. *Comunicar*, 19 (37), 73-80.

González, L. y Espinoza, O. (2011). 'El rol del Estado frente a las universidades públicas y privadas'. En José Joaquín Brunner y Carlos Peña (editores), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

González, Ó. y Schmal, R. (2005). 'Descripción del sistema universitario de Colombia y de Chile: Una relación comparativa'. *Cuadernos de Administración*, 18 (30), 221-240.

González-Videgaray, M.C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. *RELIEVE*, 13 (1), 83-103.

Grow, G. (1991). Teaching Learners to Be Self Direct. *Adult Education Quarterly*, XLI (3), 125-149.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. y Glaser-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.

Guedez V. (1984). 'Las perspectivas de la educación a distancia en el contexto de la Educación Abierta y Permanente'. Boletín informativo de la AIESAD. Num. 3. UNED, España.

Guolla, M. (1999). 'Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom'. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7 (3), 87-97.

Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. y Torrego-Egido, L. (2010). 'Tribus digitales en las aulas universitarias'. *Comunicar*, 34, 173-181.

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.

Hofstede, G. (1983). '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) (Date online 19/3/2013).

Juarros, M. F. (2006). 'Configuraciones emergentes en la educación superior latinoamericana. Contexto Educativo'. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, N° 37. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/>

Jung, I. (2011). 'The dimensions of e-learning quality: from the learner's perspective'. *Education Tech Research Dev*, 59 (4), 445-464.

Keegan, P. (2011). 'Transformative e-Learning and Teaching in Mandatory Tertiary Education'. *Asian Social Science*, 7 (11), 66-74.

Kotler, P. y Armstrong, G. (2008). *Principios de Marketing* (12ª Edición). Pearson Educación, España.

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.

Larraín, C. y Zurita, S. (2008). 'The new student loan system in Chile's higher education'. *Higher Education*, 55 (6), 683-702.

López, R. y Yadav, N. (2010). 'Imports of Intermediate Inputs and Spillover Effects: Evidence from Chilean Plants'. *Journal of Development Studies*, 46 (8), 1385-1403.

Malhotra, N. (2004). *Investigación de Mercados* (4ª Edición). Pearson Educación, México.

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.

Martensen, A., Grønholdt, L. Eskildsen, J.K. y Kristensen, K. (2000). 'Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology'. *Sinergie-Rapporti di ricerca*, 9 (18), 371-383.

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 Juan, A. (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.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. y Rivera, P. (2005). 'A new management element for universities: satisfaction with the offered courses'. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 505-526.

McKee, T. (2010). 'Thirty years of distance education: Personal reflections'. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (2), 100-109.

Moore, M.G. y Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Publishing Company, Estados Unidos.

Moreno, M. (2010). 'La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales'. *Apertura Nueva Época Digital*, 7 (7), 19-31.

Onrubia, J., Naranjo, M. y Segués, M.T. (2009). 'Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: la importancia de los motivos de los participantes en la actividad'. *Cultura & Educación*, 21 (3), 275-289.

O'Ryan, R., De Miguel, C., Miller, S. y Pereira, M. (2010). 'The Socioeconomic and environmental effects of free trade agreements: a dynamic CGE analysis for Chile'. *Environment and Development Economics*, 16 (3), 305-332.

Porter, M. (2008). *Competitive strategy*. Free Press, Estados Unidos.

Pressacco, C. y Carbone, R. (2010). 'Educación superior en Chile: tensiones y actores relevantes en torno al eje calidad-equidad'. *Papel Político*, 15 (2), 537-570.

Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J., Music, J., Rodríguez-Ponce, E. y Yutronic, J. (2011). 'Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile'. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19 (1), 8-18.

Rodríguez, G. (2002). 'El Reto de Enseñar Hoy en la Universidad'. En A.J. Lázaro Martínez y V. Álvarez Rojo, *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, España, Ediciones Aljibe.

Rosemberg, M. (2001). *E-learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill, Estados Unidos.

Ruiz, J. (2005). 'Dirección, administración y organización de proyectos de e-learning'. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (1), 32-43.

Sahney, S., Banwet, D.K. y Karunes, S. (2004). 'Conceptualizing Total Quality Management in Higher Education'. *The TQM Magazine*, 16 (2), 145-159.

Santander, W., Schalk, A., Zavando, S. y Durán, J. (2011). 'Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Chile'. En *Leyes, Normas y Reglamentos que regulan la Educación Superior a Distancia y en*

*Línea en América Latina y el Caribe*, CALED, Ecuador, Universidad Técnica Particular de Loja.

Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S. y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). 'Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual'. *Comunicar*, 34, 163-171.

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.

Schugurensky, D. (1998). 'La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónimo? En Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres (coordinadores), *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*, México, Siglo XXI Editores.

Shoniregun, C.A. y Gray, S.J. (2003). 'Is E-learning really the future or a risk? Commun'. ACM . Disponible en: <http://doi.acm.org/10.1145/777947.777948>.

Simbuerger, E. (2011). 'Desplazándose por la ciudad: discursos visuales de movilidad ascendente en la publicidad universitaria dentro del transporte público de Santiago'. En José Joaquín Brunner y Carlos Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*, Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.

Singh, H. (2003). 'Building effective blended learning programs'. *Education Technology*, 43 (6), 51-64.

Smathers, D.G. (2011). *Phi Kappa Phi & The Distance Learner. A White Paper by The Honor Society of Phi Kappa Phi*, Clemson University.

Stanton J., Michael, J.E. y Walker, J. (2007). *Fundamentos de marketing*. Editorial McGraw-Hill, México.

Štimac, H. y Šimić, M.L. (2012). 'Competitiveness in Higher Education: A Need for Marketing Orientation and Service Quality'. *Economics & Sociology*, 5 (2), 23-34.

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.

Torres, E. y Araya-Castillo, L. (2010). 'Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una Aplicación al Contexto Chileno'. *Revista de Ciencias Sociales*, 16 (1), 54-67.

Williams, P., Nicholas, D. y Gunter, B. (2005). 'E-learning: what the literature tells us about distance education: An overview'. *Aslib Proceedings*, 57 (2), 109-122.

Zenger, J.T. y Walker, T.J. (2000). 'Impact of the internet on entomology teaching and research'. *Annual Review of Entomology*, 45, 447-467.

Zolezzi, J.M. (2009). 'Desafíos para las universidades del estado en el sistema de educación superior chilena'. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 17 (2), 138-139.

\* \* \*

**Luis Araya-Castillo** es académico de jornada completa en el Departamento de Administración de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad de Santiago de Chile. Con anterioridad se desempeñó como investigador en el Observatorio de la Empresa Multinacional Española (OEME) de ESADE Business School, y como académico de jornada completa en la Facultad de Emprendimiento y Negocios de la Universidad Mayor, Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, y en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales. También realizó una pasantía en la Oficina Comercial del Consulado General de Chile en Bolivia (ProChile Bolivia).

**Recibido:** 06/06/2014

**Aceptado:** 12/09/2014