
Modelos de calidad del e-learning

Hacia la aceptación del e-learning como enfoque formativo en las culturas institucionales de las IES

PID_00274603

Lucía Alonso Varela
Virginia Rodés Paragarino
Esther Huertas Hidalgo
Nativitat Cabrera Lanzo

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 5 horas



Lucía Alonso Varela**Virginia Rodés Paragarino****Esther Huertas Hidalgo****Nativitat Cabrera Lanzo**

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Juliana Elisa Raffaghelli

Primera edición: octubre 2020

© de esta edición, Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC)

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Autoría: Lucía Alonso Varela, Virginia Rodés Paragarino, Esther Huertas Hidalgo, Nativitat Cabrera Lanzo

Producción: FUOC



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia Creative Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0. Se puede copiar, distribuir y transmitir la obra públicamente siempre que se cite el autor y la fuente (Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no se haga un uso comercial y ni obra derivada de la misma. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

Introducción.....	5
1. Primera parte. Educación superior en Latinoamérica: calidad en el <i>e-learning</i>.....	13
1.1. Introducción	13
1.2. Marco conceptual	14
1.2.1. Calidad en el <i>e-learning</i> : modelos de calidad en educación superior	14
1.2.2. Cuatro modelos para comprender la necesidad de contextualizar los enfoques de calidad	17
1.2.3. Perspectivas y tradiciones latinoamericanas de la calidad en <i>e-learning</i>	21
1.3. Estudio de casos: <i>e-learning</i> en Latinoamérica	31
1.3.1. UNL Virtual	32
1.3.2. UCV Bimodal	38
1.3.3. Universidad Abierta de Brasil	42
1.4. Elementos transversales	47
1.5. Recomendaciones	49
1.5.1. Competencias en información y competencia digital ...	50
1.5.2. Educación abierta	52
1.5.3. Accesibilidad	53
2. Segunda parte. El aseguramiento de la calidad de la formación en línea en Europa.....	54
2.1. Introducción	54
2.2. Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES	54
2.3. Aseguramiento de la calidad de la formación en línea	55
2.4. Elaboración y evaluación de programas en modalidad no presencial y semipresencial. La experiencia de AQU Catalunya	59
2.5. Aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea	61
2.6. Enseñanza remota de emergencia	63
Bibliografía.....	65

Introducción

Nativitat Cabrera Lanzo

Los conceptos de los que se parte: ¿qué se entiende por calidad? ¿Y por *e-learning*?

El módulo que se inicia intenta recoger información y reflexiones que aporten luz a los diferentes modelos que abordan la evaluación de la calidad del *e-learning*. Pero al parar y reflexionar sobre dichos modelos, hay algunas cuestiones previas sobre las que hay que profundizar si se pretende comprenderlos y entender el alcance que tiene cada uno de ellos. Se hace necesario, pues, un trabajo previo que ayude a abordar los conceptos clave que contextualizan este módulo: el concepto de *calidad* y el de *e-learning*. Con esta introducción se pretende, por un lado, dar a conocer la complejidad de ambos conceptos y, por otro, posicionarse de manera crítica y fundamentada en una concepción propia de la calidad y del *e-learning*.

Aproximación al concepto de calidad

Se evalúa la calidad, pero... ¿se sabe qué es la calidad? ¿Se sabe definir? Seguramente, a casi todo el mundo le ocurre, que cuando se intenta definir qué es la calidad resulta difícil hacerlo como algo existente en sí mismo (Pirsing, 1974). Es más fácil si se hace en relación con algo: por ejemplo, en relación con si un servicio o un objeto son o no de calidad, o en qué grado lo son.

Hay que admitir que la calidad es un concepto multidimensional, relativo, subjetivo y ambiguo (Cano, 1998; Rodríguez, 2005), así que intentar medir o evaluar algo tan complejo ya se adivina que no será una tarea fácil.

En términos relativos, la calidad se concibe como un conjunto de características o de atributos que hacen que algo sea de calidad. Se asimilaría, así, al término *calidad*.

En términos absolutos, en cambio, la calidad puede tener diversos significados, como por ejemplo el de *bondad* (que algo es bueno o no lo es) o el de *excelencia* (superioridad de una cosa u objeto respecto a otra). Desde la perspectiva de la calidad total, la calidad sería un resultado al que se apunta continuamente pero que no llega a alcanzarse nunca, ya que siempre hay algún aspecto que se puede mejorar (Cano, 1998).

Sobre la calidad referida estrictamente al ámbito educativo, que es de la que se ocupa este módulo, también se encuentran diversas concepciones que condicionan el modo de entender qué y cómo se debería evaluar. Algunas de las

concepciones más habituales y destacadas de la calidad educativa fueron ya recogidas por los autores Harvey y Knight (1996), y son las que se intentan describir brevemente a continuación para ilustrar la diversidad de concepciones a la que se hace referencia.

La calidad como excepción

Entendida como algo exclusivo, distinto, que hace que la institución que la posee se sitúe «aparte» del resto. En este sentido, este concepto de calidad tiene que ver con un imaginario social, incluso académico que la convierte en la reputación, el prestigio que tiene una determinada institución fruto de la percepción de su entorno. Es difícil definirla de forma precisa, aunque Austin (1985) ya destacaba dos elementos clave en la formación de esta percepción: la rigurosa selección de los estudiantes y el tamaño de la institución (número de estudiantes, profesores, titulaciones).

La noción de calidad como excelencia valora los buenos resultados de una institución sin tener en cuenta los procesos y el papel de las personas en su consecución. En educación, los procesos son tan complejos que, para simplificar, esta suele ser una de las nociones más comúnmente aceptadas: centrarse exclusivamente en si se han alcanzado los resultados esperados conforme a los criterios establecidos (resultados académicos, número de graduados, etc.).

En esta misma línea conceptual estaría la noción de calidad según los estándares y en relación con los recursos relacionados con el personal, las infraestructuras, los estudiantes y el dinero. Se establece una relación simbiótica entre reputación y recursos, de tal manera que se acepta que la institución que es capaz de atraer a los mejores estudiantes y profesores tiene una mejor reputación.

La calidad como perfección o consistencia

Esta concepción se centra en valorar si la actividad ha observado todos los requisitos exigidos o exigibles, es decir, si lo que se hace, «lo hace bien». En este sentido, esta visión conlleva una determinada cultura de la calidad en la organización que promueve una valoración y mejora constantes.

La calidad como adecuación a los propósitos

Es esta una visión funcional de la calidad que la sitúa como aquello que promueve alcanzar las metas para las que ha sido diseñada una institución. Es decir, la adecuación entre los objetivos previstos y los alcanzados, siendo estos objetivos marcados por la propia institución (misión) o por los estudiantes, incluso en función de su satisfacción. La calidad no sería solo la producida, sino también la percibida (López, 1994, citado en Cano, 1998).

La calidad como valor económico

Esta noción de calidad de la educación, que aparece como consecuencia del inicio de la teoría del capital humano, parte de una visión de mercado de la misma y, por ello, la relaciona con aspectos como la rendición de cuentas, qué recursos se invierten, qué objetivos se consiguen. La educación se concibe, así, como una inversión (Lassibille y Navarro 2004) que produce beneficios, lo cuales, desde un punto de vista económico, pueden ser monetarios (productividad, mayor remuneración) y no monetarios (mejora de los hábitos sanitarios, control de la natalidad, disminución de la delincuencia, etc.).

La calidad como transformación o valor añadido

La calidad de una institución sería su capacidad para producir cambios, transformaciones positivas en sus estudiantes y profesores (Astin, 1988; Rodríguez; 2005; Elhers, 2005). Esta cita de Rodríguez (2005, pág. 250) resumiría perfectamente el concepto de calidad que tratamos de describir:

«La verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros, alumnos y profesores; es decir, el conseguir el máximo valor añadido. Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto la dimensión pedagógica como académica y de productividad».

Esta noción de calidad tiene que ver con la efectividad de la política y la estrategia educativa de la institución, así como con la práctica de la misma en el desarrollo del talento de sus estudiantes en un sentido amplio. Y todo ello tiene que ver directamente con la capacidad de la institución para personalizar el proceso educativo y para implicar al estudiante en el mismo. Si dicha implicación aumenta, disminuyen el abandono y el fracaso.

A partir del repaso de las diferentes concepciones de la calidad educativa se llega a la conclusión de que, si se entiende la educación como un proceso continuado de transformación del estudiante (Harvey y Knight, 1996), se genera una duda razonable en relación con las concepciones de la calidad centradas fundamentalmente en el producto o en los resultados.

En este sentido, las autoras de este módulo afirman que:

«[...] entendemos la educación de calidad como aquella capaz de transformar inteligencias, de desarrollarlas, como un proceso en el que los resultados solo son una información necesaria para seguir avanzando, porque la mejora continua se erige como una filosofía de funcionamiento y hasta de existencia, y no como una finalidad concreta, en el sentido de resultado determinado. Cuanta más progresión y mejora sea capaz de generar una institución educativa en los miembros de su comunidad, más implicación habrá por parte de los mismos, porque la percepción de autoeficiencia aumentará paralelamente».¹

⁽¹⁾Cabrera, 2008, pág. 175.

«En todo caso, y teniendo en cuenta que este módulo trata de profundizar en los diferentes modelos que evalúan la calidad educativa, no debemos olvidar que precisamente la concreción de la calidad, el concepto y la ideología que hay detrás, viene dada por el enfoque evaluativo que se utiliza».²

(²)Rodríguez, 2013.

A partir de esta última definición de lo que se entiende que es la calidad de la educación en general, habrá que adentrarse en el concepto de *e-learning* para acotar la calidad que exactamente se aborda en este módulo.

Aproximación al concepto de *e-learning*

A menudo se equipara el *e-learning* con el uso o la introducción de determinadas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, ¿es lo mismo utilizar la tecnología para mejorar u optimizar algún elemento de un proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje que diseñarlo desde su origen para ser mediado en su totalidad por la tecnología? Ambas cosas, ¿podrían considerarse *e-learning*? Numerosos autores coinciden en diferenciar el *e-learning* del uso ocasional de la tecnología en procesos educativos tradicionales (Sangrà, Vlachopoulos y Cabrera, 2012).

Por otro lado, históricamente se ha asociado el *e-learning* con una evolución natural de la educación a distancia que, y siguiendo a Moore (2003) en su planteamiento de la distancia entre profesor y alumno, hace uso de la tecnología para acortar precisamente dicha distancia mejorando así el proceso educativo. Moore clasifica los sistemas de educación a distancia en función de dos variables: la magnitud del diálogo que se produce entre profesor y estudiante, y la cantidad de autonomía que el planteamiento educativo promueve en el estudiante. De esta manera, el *e-learning* mantendría la esencia de la educación a distancia (permite disociar la enseñanza del aprendizaje en términos de coincidencia temporal y espacial, Keegan, 1986, citado en Simonson, 2005) pero mejoraría notablemente sus inconvenientes, proporcionando numerosas posibilidades en el diseño de los cursos para promover dicho diálogo (la interacción, el *feedback*, el seguimiento entre profesores y estudiantes), y la implicación del estudiante en su propio proceso generando autonomía y mayor percepción de autoeficacia.

Así mismo, no hay que olvidar la estrecha vinculación del *e-learning* en sus orígenes con la formación en las empresas. Este hecho ha promovido la utilización del término en contextos que no son los de la educación superior y, por lo tanto, se ha dado una variedad de concepciones y atribuciones al *e-learning* que no siempre son compatibles con el ámbito universitario. Lo que está claro es que la definición de *e-learning* puede ser muy diferente en unos contextos educativos y en otros, así que se hace necesario reflexionar sobre él y sobre las diferentes perspectivas desde las que se ha intentado definirlo.

Haciendo un breve repaso de las concepciones del *e-learning* en diferentes autores, se puede observar que algunos van más allá del aprendizaje de contenidos a través de la tecnología, incluyendo también el desarrollo de capacidades

y habilidades (Rosemberg, 2001; Ehlers, 2008). Este aspecto hace su concepción especialmente relevante en el ámbito universitario, en el que el diseño de programas educativos por competencias ya empieza a ser una realidad compartida. Otras definiciones ponen el énfasis en cómo (en qué medida) se utiliza la tecnología, diferenciando las propuestas educativas que hacen un uso muy concreto y limitado de aquellas totalmente distribuidas en línea (JISC, consulta web de 2007). Otros autores (Zemsky y Massy, 2004, citado en Bullen, 2007) se ciñen a la literalidad del término y reducen el concepto a dos elementos: aprendizaje y tecnología (el aprendizaje que se produce a través de medios electrónicos).

Está claro que hay una manifiesta dificultad en consensuar una sola definición inclusiva (Sangrà *et al.*, 2012) debido, principalmente, a los siguientes aspectos:

- La sociedad actual está sometida a cambios y evolución constantes, y el *e-learning* también, con lo cual una definición acordada debería someterse a constantes actualizaciones (Stein, Shephard y Harris, 2011).
- La investigación en el ámbito lleva a la idea de que el *e-learning* es parte de una nueva forma de aprender del siglo XXI, como resultado de la mezcla de diversas disciplinas como, por ejemplo, la pedagogía, la tecnología, la comunicación. Cualquier definición inclusiva debería contemplar características de más de una disciplina.
- Tampoco facilita las cosas el hecho de que los diferentes expertos en *e-learning* tengan bagajes académicos y profesionales distintos y, por lo tanto, den más o menos importancia o protagonismo a unos elementos que a otros en función de los mismos. Así, por ejemplo, los tecnólogos, suelen dar más importancia a temas como los sistemas de acceso y distribución. En cambio, los de perfil más pedagógico, a la posibilidad de un nuevo paradigma educativo.

En todo caso, la investigación también aporta luz sobre los elementos o las categorías que, en mayor o menor medida, los autores tienen en cuenta para caracterizar el *e-learning*, y que son:

- la tecnología;
- los sistemas de distribución;
- la comunicación; y
- los paradigmas educativos.

Como afirman Sangrà *et al.* (2012, pág. 155):

«[...] el propósito de la nueva definición es considerar el *e-learning* como un concepto más completo, en el cual el sesgo debido a las cuatro categorías identificadas lleva a identificar diferentes modelos de aplicación, pero no se extiende al concepto en sí. La ventaja más importante es evitar discusiones sobre la medida en que alguna práctica es o no es *e-learning*. La pregunta central explicará qué tipo de modelo de *e-learning* se está aplicando y cuáles son sus objetivos y beneficios potenciales en un contexto particular. Esto debería ayudar a darle más coherencia al concepto de *e-learning*, lo que permitirá trabajar en el establecimiento de un patrón para analizar modelos de *e-learning* que debería generar más argumentos a favor de los logros potenciales del *e-learning*».

Y precisamente lo que aquí se quiere hacer es analizar, evaluar la calidad de los diferentes modelos de *e-learning*.

Conceptos y terminología afines

Existe una extensa terminología que puede confundir o hacer dudar en el momento de utilizarla apropiadamente. De manera breve y siguiendo, en parte, la propuesta de ENQA (2018), se querrían referir aquí los siguientes términos o conceptos afines o cercanos:

- **Cursos de educación a distancia:** los cursos de educación a distancia son aquellos donde no hay clases presenciales y donde toda la “instrucción” se lleva a cabo a distancia, haciendo uso de materiales impresos, libros, vídeos, audio o videoconferencias, entre otros.
- **Cursos en línea:** Son aquellos cursos a distancia donde el mecanismo principal de entrega o distribución es Internet. La actividad e interacción que se genera entre los participantes (profesores y estudiantes) y la instrucción puede ser sincrónica (coincidencia temporal) o asincrónica (no coincidencia temporal), no siendo necesaria en ningún caso la coincidencia espacial (distancia).

A partir de aquí, se pueden dar **programas totalmente en línea**, de manera sincrónica o asincrónica o combinando ambas formas de interacción. Y, así mismo, se podrían dar **programas o cursos mixtos o híbridos**, que serían aquellos que combinan el aprendizaje en línea con el presencial.

En este módulo, cuando se hable de *e-learning* no se tendrán en consideración los MOOC (cursos masivos y abiertos en línea), ni aquellas propuestas de educación a distancia que se basan en el uso de recursos educativos abiertos (REA) que se ofrecen sin coste y con ninguna o muy pocas restricciones de uso y reutilización. En cambio, sí que se incluirá el aprendizaje mixto o híbrido (*blended learning*).

La calidad del *e-learning*: el reto de este módulo

Si la calidad de la educación es un reto difícil de alcanzar, la calidad de la educación en línea o *e-learning* parece un reto todavía mayor. Por muy buena que sea una propuesta en línea, parece que debe demostrar mucho más que lo es, más que otra propuesta tradicional.

Y es que hay que afrontar no solo aspectos técnicos y de coherencia conceptual y de planteamientos evaluativos, sino también, y sobre todo, aspectos culturales que dificultan la generación de un juicio evaluativo fundamentado en este ámbito. En este sentido, no se trata (o no solo) de saber qué se evalúa cuando se evalúa la calidad del *e-learning*, ni de qué dimensiones y elementos hay que tener en cuenta, qué perspectivas (grupos de interés) se considerarán y qué criterios, estándares se aplicarán, sino que también se debe abordar el perfil de quién va a evaluar. Es necesario que los expertos que intervengan en los procesos de evaluación de la calidad del *e-learning* tengan clara la naturaleza de este tipo de educación, sus particularidades, su alcance y su potencial. Si se cae en el error de comparar cada elemento con lo que se suele hacer en una propuesta educativa tradicional, no solo se puede incurrir en errores, sino que también se pueden obviar los beneficios de la educación en línea o *e-learning*.

1. Primera parte. Educación superior en Latinoamérica: calidad en el *e-learning*

Lucía Alonso Varela

Virginia Rodés Paragarino

Universidad de la República de Uruguay

1.1. Introducción

El presente material busca presentar y discutir algunas dimensiones vinculadas a la evaluación de la calidad en *e-learning* en el contexto de la educación superior latinoamericana.

La realidad de los países que conforman la región es heterogénea y, al mismo tiempo, tiene particularidades, tendencias y perspectivas propias de su contexto. El ámbito de la educación no escapa a esta realidad. La educación superior en Latinoamérica tiene características que la definen y la distinguen de los procesos homólogos que ocurren en otras partes del mundo.

En esta línea, en este trabajo se presentan algunas de las características que describen la educación superior en América Latina, y se introducen aspectos históricos, sociales y educativos vinculados con las instituciones y los sistemas educativos de la región. Se presentan diferentes dimensiones vinculadas con el *e-learning* y con la evaluación de su calidad. Al mismo tiempo, se defiende la premisa de la necesidad de una diversidad y una flexibilidad de los modelos de calidad que permitan una evaluación y un análisis situado que contemple elementos contextuales.

El contenido que conforma este trabajo se compone de cinco capítulos, siendo la presente introducción el primero de ellos. En el capítulo «Marco conceptual» se exponen los conceptos clave acerca de la temática de esta primera parte del presente módulo, intentando profundizar en aquellos aspectos centrales para el análisis y la reflexión que se busca generar. Se presentan los diferentes modelos y estándares de evaluación de la calidad en *e-learning*, y se expone la realidad latinoamericana en relación con la evaluación de la calidad en educación superior y *e-learning*.

En el siguiente capítulo, «Estudio de casos: *e-learning* en Latinoamérica», se busca presentar algunos casos concretos de la realidad latinoamericana. Presentando las diferentes instituciones, y las distintas estrategias y modelos que se han implementado en el proceso de evaluación de la calidad de sus proce-

tos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación mediada por tecnologías. La intención es evidenciar la heterogeneidad que se encuentra en la región en relación con este tema.

A pesar de esa heterogeneidad, en el capítulo «Elementos transversales» se exponen elementos comunes y distintivos de los casos, buscando un diálogo y un anclaje con los contenidos teóricos.

Por último, el capítulo «Recomendaciones» busca ser un aporte a la reflexión sobre esta temática. Los modelos de evaluación de la calidad pueden y deben ser dinámicos y flexibles. La educación es uno de los procesos sociales más importantes y, en tanto proceso social, se encuentra continuamente en la agenda pública, y es objeto de análisis y debates frente a los nuevos modelos emergentes. En este sentido, en el capítulo de recomendaciones se ponen sobre la mesa tres ejes temáticos que no han sido abordados con profundidad en los modelos de la calidad en *e-learning* y que se considera que, en el actual contexto de la sociedad —y particularmente en el contexto latinoamericano—, deben adquirir un mayor protagonismo.

1.2. Marco conceptual

1.2.1. Calidad en el *e-learning*: modelos de calidad en educación superior

Con el advenimiento de la sociedad de la información, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación ha representado un factor que marca un hito en el desarrollo de las actividades humanas. Tal es la relevancia que se atribuye a dichas tecnologías en el marco de la sociedad actual que algunos autores definen la sociedad de la información en función de estas.

Una de las primeras definiciones es la que aporta Manuel Castells (1998), quien define la sociedad de la información como un «nuevo sistema tecnológico». Indica, en su definición, que la sociedad de la información es:

«[Un] Nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de la productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimiento e información en la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos».

En la misma línea, en una conceptualización de los últimos años, Méndez, Figueredo, Goyo y Chirinos (2013) consideran que:

«La sociedad de la información la signan las tecnologías de la información y de la comunicación, las cuales juegan un rol importante ante las nuevas realidades [...] con relación a su posibilidad y capacidad de almacenar, transformar, acceder y difundir información».

Las tecnologías no deben ser entendidas solo como herramientas funcionales a la realización de alguna actividad específica, sino que deben ser abordadas como los nuevos espacios de comunicación e interacción, ya que son uno de los principales escenarios de socialización de los individuos en el siglo XXI. Esto exige la formación permanente de los ciudadanos en relación con la cultura digital, que se encuentra en constante transformación (Area y Guarro, 2012). A su vez, los procesos educativos no escapan a estas realidades. El impacto que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo ha sido amplio y diverso, y se encuentra directamente vinculado con los nuevos ecosistemas de aprendizaje, y las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje (Alonso, 2019). El *e-learning*, la educación a distancia, o educación mediada o enriquecida por tecnologías es uno de los ámbitos educativos que se ha visto fuertemente influenciado por el desarrollo tecnológico.

Por otro lado, el acceso a la educación es un derecho humano reconocido internacionalmente por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y por múltiples declaraciones, convenciones y marcos de acción posteriores. Lo importante de estas declaraciones es que han introducido el concepto de *calidad* vinculado a la educación como derecho humano. El acceso en el sentido de gratuidad y no discriminación no es suficiente para un acceso y una correcta apropiación con impacto en la vida de los individuos. Y se introduce, entonces, un concepto fundamental que es el de *calidad*. Por ejemplo, el *Dakar Framework for Action* expone que es imprescindible trabajar sobre el desarrollo de una educación de calidad, e indica (UNESCO, 2000):

«[...] mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia de todos para que todos puedan lograr resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en alfabetización, capacidad numérica y habilidades esenciales para la vida».

En consonancia con esto, la UNESCO (2003), cuando se refiere a la evolución del derecho de acceso a la educación menciona que:

«[...] más que un derecho a acceder a la educación, cada persona tiene derecho a participar en una educación de calidad. Una nueva visión de la educación de calidad es esencial».

En la actualidad, este concepto sigue vigente y fue incluido como uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016), en su objetivo número cuatro, que indica:

«Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

Reflexión

Ahora bien, a partir de esto surgen numerosas preguntas, tales como ¿qué implica una educación de calidad?, ¿cómo se define calidad en la educación?, ¿cómo se puede medir el impacto de las tecnologías en la educación en función de su calidad?, ¿cómo evaluar la calidad de una educación mediada por tecnologías o *e-learning*?, ¿cómo es esta realidad en el ámbito de la educación superior? Y, por último, ¿es posible evaluar la calidad en el *e-learning* de la misma manera en todas las partes del mundo? Se intentará ir respondiendo algunas de estas preguntas a lo largo de este módulo.

Tal y como se menciona en la introducción de este módulo, el nacimiento del *e-learning* está asociado con el concepto de *educación a distancia*. La educación no presencial o que no implica la asistencia a los centros educativos no es reciente; algunos autores aseguran que ya tiene más de un siglo y que ha pasado por varios estadios (correspondencia, telecomunicación, telemática), siendo el *e-learning* uno de ellos (Mejía, 2019). El *e-learning* vincula su desarrollo con la expansión masiva del acceso a Internet, y con la posibilidad de acceder a contenidos y plataformas digitales de manera sincrónica y asincrónica, en donde, como ya se mencionó anteriormente y siguiendo aún a Mejía Madrid (2019), las tecnologías de la información y la comunicación

«[...] juegan un papel indispensable, ya que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje con la implementación de entornos personales de aprendizaje, la comunicación sincrónica y asincrónica entre los alumnos y profesores, el uso de las bibliotecas virtuales y la variedad de recursos educativos en todas las formas».

Si bien no se puede encontrar, en la literatura especializada, un consenso sobre cómo definir el *e-learning*, Koper (2008, citado por Mejía, 2019) considera que el *e-learning* puede definirse como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar y mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. A su vez, si bien existen algunas experiencias en otros niveles educativos, el desarrollo que ha tenido el *e-learning* en la educación superior es mayor y ha significado, en muchos casos, la renovación, y un proceso de reflexión y discusión sobre la enseñanza de los contenidos.

De esta manera, muchas son las instituciones de enseñanza superior que han implementado programas de educación a distancia o *e-learning* a lo largo del mundo. Sin embargo, es importante reflexionar acerca de los sistemas de evaluación de la calidad de estas nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje. Los avances tecnológicos, y los cambios en las dinámicas del consumo de información y de los procesos educativos, muchas veces no logran acompañarse con la generación de un sistema que permita evaluar dichos cambios y poder mantener estándares de calidad educativa. Muchos debates se suscitan al respecto; algunos autores defienden que no debe generarse un sistema específico para evaluar la calidad de la educación virtual y que deben emplearse los

mismos que para la educación presencial. Lo cierto es que, a pesar de estos debates, hasta el momento se han desarrollado varios modelos y sistemas que buscan establecer cuáles son las dimensiones que deben evaluarse en términos de la calidad de la educación virtual; evaluar la calidad de educación virtual se refiere a determinar un conjunto de dimensiones modelo para definir dicha calidad, e implica contar con un modelo de calidad (Marciniak y Gairín, 2018).

En este sentido, es interesante la investigación llevada a cabo por Marciniak y Gairín, titulada «Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes», en la que hacen un estudio comparativo de veinticinco modelos desarrollados para evaluar la calidad del *e-learning*. Es interesante para resaltar elementos comunes y disonantes entre estos modelos.

A continuación, se expondrán solo cuatro modelos por ser los más representativos.

1.2.2. Cuatro modelos para comprender la necesidad de contextualizar los enfoques de calidad

Modelo de la ISO-IEC

En primer lugar, la mención es para el modelo de la ISO (International Standard Organization) y la IEC (International Electrotechnical Commission). Este modelo es particularmente relevante al ser elaborado por una de las agencias de estandarización y normalización mundialmente más reconocida en términos de normas de calidad. En este sentido, elaboró un modelo de calidad para el *e-learning* cuyo núcleo central es el *Reference Framework for the Description of Quality Approaches* (RFDQ).

El marco de referencia está compuesto por siete dimensiones:

- **Necesidad de análisis:** identificar y describir cuáles son los requisitos.
- **Demandas y limitaciones** de los proyectos educativos.
- **Marco de análisis:** identificar tanto el marco como el contexto del proceso educativo.
- **Concepción/diseño:** formular el diseño y la concepción del proceso educativo.
- **Desarrollo/producción e implementación.**
- **Proceso de aprendizaje.**

Reference Framework for the Description of Quality Approaches (RFDQ)

Este marco de referencia es común a muchos modelos de calidad y sirve a los efectos de poder articular un modelo común; por ello, puede ser considerado como un metamodelo (Ghislandi, Raffaghelli y Yang, 2013).

- **Evaluación/optimización:** identificar los métodos, los procedimientos y los principios.

A partir de este marco, se proporciona una estructura de base que sirve a los efectos de describir/evaluar distintos modelos de calidad de *e-learning*.

Modelo Sloan-C's Five Pillar of Quality Online Education

En segundo lugar, es menester mencionar el modelo *Sloan-C's Five Pillar of Quality Online Education*, elaborado por el **Online Learning Consortium** y, por tanto, más vinculado con Norteamérica. Cabe destacar en este contexto que dicho modelo ha sido la base de una serie más reciente de instrumentos (como el *OLC Quality Scorecard Suite*) posteriormente elaborados por ese mismo ente.

OLC Quality Scorecard Suite

Encontraréis más información en el sitio web del Online Learning Consortium: [https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-quality-score-card-suite/](https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-quality-scorecard-suite/)

Este modelo persigue, como objetivo principal, servir de ayuda para que las instituciones logren identificar los objetivos vinculados con la educación virtual y de este modo medir el progreso de sus logros a través de la evaluación de cinco pilares (Marciniak y Gairín, 2018; Ghislandi *et al.*, 2013), los cuales son:

- **Efectividad del aprendizaje:** indicadores relacionados con el diseño del curso, de los recursos educativos, la pedagogía, la interacción, evaluación y los objetivos de aprendizaje pautados.
- **Satisfacción del profesorado:** se relaciona con el apoyo y los recursos indispensables para que el profesorado tenga un desarrollo positivo de la enseñanza en modalidad *e-learning*.
- **Satisfacción del alumnado:** complementario al pilar anterior, se refiere a las experiencias de los y las estudiantes, y se evalúa en función del apoyo que es necesario darles y del acceso, el diseño del curso y la infraestructura tecnológica.
- **Escala:** vinculado a la rentabilidad y la capacidad que tienen los cursos virtuales para ofrecer un aprendizaje de calidad.
- **Acceso:** pilar importante y relacionado con asegurar que el alumnado tenga acceso a la infraestructura tecnológica, los materiales y los servicios indispensables para transitar el programa formativo.

Modelo UNIQUe

Un tercer modelo para destacar, en este caso de origen europeo, es el modelo de certificación de *e-learning* UNIQUe (*European University Quality in eLearning*), el cual fue elaborado por la European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL). También dicho modelo, que se comentará más adelante, ha quedado más recientemente englobado dentro de los instrumentos ofrecidos por la **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)** y sus instrumentos de regulación de la calidad del *e-learning* en contexto europeo.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

Encontraréis más información en el sitio web de la European Association for Quality Assurance in Higher Education: <https://enqa.eu/>

En este caso, este modelo busca ser una herramienta para la certificación de instituciones educativas en sus procesos de mejora de la oferta educativa mediada por tecnologías. En este sentido, se evalúan las dimensiones y subdimensiones siguientes (Marciniak y Gairín, 2018):

- **Contexto institucional:** estrategia y *e-learning*, compromiso de innovación, apertura a la comunidad.
- **Recursos educativos:** recursos para la enseñanza, estudiantes, personal de la universidad, tecnologías y equipamiento.
- **Proceso de enseñanza:** calidad de la oferta, evaluación de aprendizaje, desarrollo de recursos humanos.

La certificación UNIQUe está dirigida a dos tipos de instituciones:

- **Instituciones de educación superior** como universidades, instituciones de educación superior profesional, etc.
- **Institutos independientes** que colaboran con instituciones de educación superior como escuelas, facultades, etc.

E-learning Maturity Model (eMM)

Por último, la mención a un último modelo, cuyo origen es Nueva Zelanda, más específicamente la Victoria University of Wellington, con la intención de guiar a las instituciones en la comprensión y la evaluación de sus capacidades en el área del *e-learning*, denominado *e-learning Maturity Model (eMM)*. El modelo se basa en que la capacidad que tiene una institución educativa para desarrollar de manera exitosa cualquier proyecto de educación virtual depende de cuándo logre involucrarse en los procesos de desarrollo y sostenibilidad de la demanda. Para el análisis, se dividieron estos procesos en cinco áreas clave (Marciniak y Gairín, 2018):

- **Aprendizaje:** procesos relacionados con los aspectos pedagógicos de la educación virtual.
- **Desarrollo:** procesos relacionados con la creación y el mantenimiento de recursos de educación virtual.
- **Soporte:** procesos relacionados con el apoyo al estudiante y profesorado involucrados en la educación virtual.
- **Evaluación:** procesos relacionados con la evaluación y el control de la calidad de la educación virtual en todo su ciclo de vida.
- **Organización:** procesos relacionados con la planificación y la gestión institucional.

Independientemente de los diferentes modelos de calidad para el *e-learning* que se han desarrollado, no existe un criterio único sobre cuáles son los elementos clave a tener en cuenta, ni hay un consenso sobre qué se entiende por calidad en *e-learning*.

Según las perspectivas sobre la calidad que se han analizado en Harvey y Green (1996), como por ejemplo la calidad como excelencia o la calidad como adecuación a propósitos, se observa que en algunos modelos se da más peso a la perspectiva del estudiante y en otros a los resultados de aprendizaje o incluso a la reputación de la institución. En este sentido, si bien se ha dado ligado el modelo americano del *e-learning* a la calidad como excelencia, y el modelo europeo ha mostrado mucho más una valoración de la multiplicidad de voces que afluyen en la configuración de instrumentos útiles para la coordinación entre sistemas educativos europeos, en cada uno de estos modelos se observa una fuerte atención a la calidad como transformación o valor añadido. Lo que se diversifica ampliamente es la tensión por unificar procesos para obtener la excelencia (modelo de la OLC, EE. UU.) respecto a la coordinación de procesos para pensar la calidad como adecuación a procesos acordados y orquestados (ENQA, UE). Por ello, al referir la calidad en educación en general, y en particular en el *e-learning*, es menester reflexionar sobre la idea de diversidad en los modelos de calidad como un camino para alcanzarla. Abordar el concepto *calidad en educación* requiere una perspectiva crítica, y reflexionar sobre la adecuación o la adaptación de dichos modelos en la diversa y heterogénea realidad del *e-learning*. En este sentido, los apartados que siguen se dedicarán a reflexionar cómo los aspectos de evolución cultural tienen implicaciones específicas para la configuración de los modelos y los instrumentos de calidad elegidos.

1.2.3. Perspectivas y tradiciones latinoamericanas de la calidad en *e-learning*

En el apartado anterior, construyendo sobre la introducción a este módulo, se han introducido algunos conceptos clave sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, el concepto de *e-learning* y los diferentes modelos de calidad que se han formulado para la evaluación de la calidad en *e-learning*. Sin embargo, estas perspectivas y bases teóricas presentan una visión norteamericana y europea. En el presente apartado, la atención se centrará en las perspectivas y las tradiciones latinoamericanas. Si bien desde muchos puntos de vista Latinoamérica tiene bases e influencias centroeuropeas, tiene características que le son propias y merecen un análisis situado.

Para entender las perspectivas y tradiciones latinoamericanas de la calidad en *e-learning*, se deben mencionar brevemente algunos datos históricos y contextuales que sirven a los efectos de entender las dinámicas propias de esta región.

La universidad latinoamericana

El origen de las universidades latinoamericanas se remonta al año 1538, cuando se fundó la primera universidad del Nuevo Mundo en Santo Domingo; a partir de entonces, el número de universidades fue creciendo de manera sostenida. En la literatura se destacan los antecedentes de autonomía universitaria en las intenciones de autogobierno de la universidad colonial, la cual no llegó a concretarse del todo. También se destaca, desde los inicios, la participación de los y las estudiantes en la vida universitaria, no solo en calidad de aprendices sino participando de su gobierno. Incorporando la tradición salmantina de la «universidad de estudiantes» (modelo de Bolonia), en oposición a la «universidad de profesores» de París. Estos son antecedentes directos de lo que hoy es una tradición de las universidades latinoamericanas, la cogestión universitaria (Rodés, 2019).

Tras los diferentes procesos independentistas de Latinoamérica (siglo XIX), pierde poder la universidad colonial dando lugar a un modelo de universidad distinto en el seno de las nacientes repúblicas. En este escenario, se da la reestructura y la creación de nuevas universidades que dependen ahora de los nuevos gobiernos republicanos (Arocena y Sutz, 2001). En esta nueva etapa de desarrollo universitario tiene su génesis alguna de las instituciones de mayor relevancia, todas con una tradición republicana de base (Brunner, 1990, citado por Arocena y Sutz, 2001):

«En 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires; en 1826 surgen, como reestructuraciones, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Central del Departamento del Ecuador; en 1849 culmina la instalación formal de la Universidad del Uruguay. Estas instituciones nuevas o renovadas se vinculan con un cometido esencial atribuido al sector público, el de desempeñarse como *Estado docente*, responsable de la educación nacional. Se esbozaba así una nueva idea de universidad, la “universidad nacional”, o republicana, cuya misión era promover la educación en todos los niveles, formar profesionales y en particular los cuadros del sector público, e impulsar el cultivo de las disciplinas académicas».

El modelo de universidad republicana en Latinoamérica se condice con una estructura basada en el modelo organizacional de la educación superior francesa del siglo XIX, que se conoce como «modelo napoleónico». Dicho modelo se caracteriza por fomentar la descentralización y por altas autonomías de las diferentes facultades y servicios universitarios.

Otro hito en el desarrollo histórico de la universidad latinoamericana tiene que ver con la votación de la Ley Orgánica de la Universidad de la República de Uruguay en el año 1908. Esto representó una de las primeras transformaciones institucionales, ya que establecía principios de descentralización y autonomía y, al mismo tiempo, se incluye por primera vez en América el principio de representación estudiantil, llevándose a cabo ese mismo año el Primer Congreso Americano de Estudiantes, en Montevideo (Arocena y Sutz, 2001).

Estos elementos permiten introducir lo que muchos autores consideran la base de la universidad latinoamericana: el cogobierno. Este es presentado por algunos actores como un elemento que politiza la universidad y dificulta la consecución de sus funciones esenciales; sin embargo, es el inicio de una tradición democratizadora de la educación superior (Arocena y Sutz, 2001; Rodés, 2019).

Ya en la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar una expansión de la educación superior latinoamericana. Esta no tuvo solo relación con el crecimiento de las instituciones de enseñanza superior, sino también con su diversificación en tanto estructuras y financiamiento, surgiendo las primeras instituciones privadas de enseñanza superior. Se destaca también el surgimiento de las primeras iniciativas de enseñanza superior a distancia, que se tratará más adelante.

Algunas de las características más notorias de la universidad latinoamericana en este periodo las ilustra López Segrera (2007, citado por Rodés, 2019) e incluyen:

- Crecimiento del número de instituciones de enseñanza superior en general y en particular de las privadas.
- Existencia de megasistemas de educación superior con una gran numerosidad estudiantil y crecimiento de la tasa de matrícula.
- Gasto promedio por estudiante y PIB destinado a la enseñanza superior latinoamericana, mucho menor que el respectivo gasto en países desarro-

llados. Educación superior pública, que se mantiene como central en el desarrollo de posgrado y de investigación científica.

- Persistencia de una segregación de base elitista: la población de bajos recursos tiende a quedar excluida de la educación superior; si bien las lógicas de financiamiento e ingreso a las instituciones sigue estando basado en el pago de matrícula (privadas) y negociación de destino de fondos públicos (públicas), en algunos países se han generado fondos solidarios para aumentar la posibilidad de ingreso y permanencia de estudiantes más desfavorecidos.
- Implementación de algunos proyectos de educación superior transfronteriza con instituciones de educación superior extranjeras.
- Creación de sistemas de acreditación.

Esto conduce a la última etapa de desarrollo de la universidad latinoamericana, en el siglo XXI. Algunos autores consideran que se está frente a una nueva reforma universitaria. Tal es el caso de Didriksson (2002, citado por Rodés, 2019) que, al referir los nuevos escenarios de la educación superior latinoamericana, indica que:

«Este escenario de nueva reforma universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y del alumnado, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos ilimitados y una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en la flexibilización en la obtención de recursos».

Todo este desarrollo histórico deja el camino abierto para introducir los aspectos vinculados con el *e-learning* en América Latina y su evaluación de calidad.

***E-learning* en América Latina y modelos de evaluación de la calidad**

El desarrollo del *e-learning* a escala mundial ha permeado la educación superior latinoamericana, modificando y creando nuevas estructuras educativas tanto a nivel público como privado. La educación mediada por tecnologías ha generado, a su vez, la aparición de numerosas propuestas desde el punto de vista pedagógico y didáctico. El desarrollo del *e-learning*, tanto desde el punto de vista teórico como en el desarrollo de experiencias, llevó a que en América Latina se realizaran intentos de implementar diferentes cursos de capacitación,

que antes se dictaban en modalidad a distancia —pero en soporte papel o en modalidad presencial—, a una modalidad *e-learning* (Mejía y López, 2016; Salas Soto, 2016).

A continuación, se presentan los principales desafíos y dificultades del desarrollo del *e-learning* en Latinoamérica, y las diferentes perspectivas en lo que se refiere al vínculo entre el *e-learning* y la calidad en esta región.

Con el advenimiento del siglo XXI, las experiencias en *e-learning* se fueron desarrollando con mayor consistencia, aumentando el número de instituciones de educación superior latinoamericanas que incorporaban elementos de educación virtual (ya sea híbrida o totalmente en línea), existiendo hoy en día universidades completamente en línea y universidades que ofrecen alguno de sus programas en modalidad *e-learning*. Es posible encontrar múltiples esfuerzos de las universidades orientados a fortalecer tanto el *e-learning* como el *blended learning* (Salas, 2016).

A su vez, cabe destacar que, ya a principios del siglo XXI, se presentan dificultades vinculadas con la evaluación de la calidad del *e-learning*, tomando conciencia de la importancia de evaluar la calidad de la educación en estas nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje. Sobre este punto, es interesante el caso de Colombia, cuyo Ministerio de Educación Nacional elaboró una investigación sobre la calidad en el *e-learning*, que data del año 2007, que expuso la calidad de los programas en esta modalidad educativa en Colombia (Mejía y López, 2016):

- El énfasis está en las plataformas tecnológicas y en la generación de recursos, únicamente.
- La reflexión es escasa sobre los aspectos pedagógicos y comunicativos.
- Hay limitaciones en la formación de docentes para esta modalidad.
- Ausencia de referentes de calidad.

Si bien este análisis está circunscrito a la realidad colombiana, es extrapolable al resto de los países de la región, destacando los autores la necesidad de generar un modelo o un marco de referencia que pueda servir como soporte, y como estructura en el análisis y la evaluación del *e-learning*. Cabe destacar, a su vez, que estos primeros análisis datan de la primera década del siglo XXI, lo que evidencia que los procesos de evaluación de la calidad en el *e-learning* son relativamente recientes y que no están exentos de dificultades signadas por las heterogéneas realidades latinoamericanas, vinculadas a la situación económica y social que atraviesan muchos de los países de América Latina y el Caribe. Sobre este punto, Arias (2015, citado por Salas, 2016) indica que:

«Una de las razones que provoca la preocupación por la evaluación de la calidad en América Latina y el Caribe es en el contexto de la crisis económica que caracterizó la década pasada, y la sustitución del concepto de “Estado benefactor” por el de “Estado evaluador”. Las restricciones para el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia».

A pesar de la heterogeneidad y las dificultades que presenta la región —y cada uno de los países de manera independiente—, se ha podido trazar un camino en relación con la evaluación de la enseñanza superior en general, e intentar involucrarse en los diferentes procesos de mejora de la calidad (Brunner, 2007; Salas, 2016). A su vez, en lo que se refiere a las garantías de calidad y certificación de las instituciones de educación superior, la gran mayoría de los países cuenta con un organismo de referencia que atiende lo referido a la calidad en la educación superior (establecimiento de criterios, de procesos de evaluación o acreditación, valoración de la integración de las tecnologías, *e-learning*, etc.) (Salas, 2016).

En una investigación realizada por Marianela Salas Soto (2016), se destacan los ejemplos más significativos de estos organismos de referencia en la evaluación:

- Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA): desarrolló, en el año 2006, indicadores de autoevaluación para la acreditación de programas de pregrado en modalidades a distancia y virtual.
- Instrumento del Centro Virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: desde 2005, tiene diferentes herramientas para la evaluación de la educación en modalidad abierta y a distancia.
- Instrumento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica: su finalidad es «planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación oficial que garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior».

Independientemente de estos ejemplos y otros que pueden encontrarse, no existe un marco sistematizado a nivel nacional o regional para la evaluación de la educación superior y el *e-learning*, sino algunos esfuerzos para generar pautas o normas de regulación. Esto tiene que ver en gran medida con la complejidad de la evaluación de la calidad en educación y con los cambios que se han suscitado en esta área en los últimos años. Los paradigmas evaluativos se han visto modificados: de los enfoques centrados en la educación a enfoques más integrales que involucran la valoración de la pertinencia de los procesos de enseñanza, centrándose en aprendizajes significativos en el marco de un pensamiento que está centrado en el sujeto educativo (Rama, 2015). Este cambio de paradigma influye en todas las modalidades de enseñanza y aprendizaje, pero la educación a distancia trae aparejada, a su vez, la noción de *aprendizaje autónomo*, el cual (Rama, 2016):

«[...] no sólo otorga necesariamente una mayor intensidad en la evaluación de los resultados frente a la evaluación de insumos y de los procesos de enseñanza, sino que integra a un nuevo elemento cada vez más importante en los aprendizajes como son los recursos pedagógicos, las tecnologías interactivas, las infraestructuras donde se asientan las comunidades de aprendizaje como componentes crecientemente más importantes en la educación y en el aprendizaje y por ende en la evaluación. Bajo estas modalidades, aún más que bajo la educación presencial donde el profesor o el libro tienen un rol destacado, las mediaciones tecnológicas, didácticas, pedagógicas, o socioculturales, en el proceso de enseñanza son determinantes en el aprendizaje».

En este contexto tan particular del *e-learning*, y del avance en la evaluación y la normalización de los elementos que tienen que ver con la calidad en la educación superior, Rama (2015) se pregunta: «¿Qué evaluar? ¿Cuáles son los indicadores más importantes para hacer el diagnóstico de los aprendizajes? ¿Cuál es la comunidad de aprendizaje más importante?». Estas preguntas son las que se intentan responder de alguna manera cuando se habla de evaluación de la calidad en el *e-learning*.

El autor mencionado, a su vez, aventura que la respuesta iría en la línea de la diversidad, elemento que ya se introdujo anteriormente en relación con los modelos de calidad. Diversidad vinculada con la incorporación de múltiples factores, indicadores, variables y elementos de análisis que contemplen diferentes aristas de la educación: conocimientos, aprendizajes, tecnologías, procesos, comunidades, entornos, etc. El análisis, en este sentido de diversidad, redundaría en una complejidad que debe ser puesta en relación con los objetivos y los resultados deseados. Sobre este aumento de complejidad, Rama (2015) considera que:

«Es un proceso de construir más indicadores, articulando todos esos componentes, en un camino de complejización de datos e informaciones para develar la realidad. Ello deriva en una evaluación multivariable que incorpora el riesgo de inhibir la innovación, de complejizar y burocratizar los procesos de evaluación, de ver el bosque y perder las especificidades de los distintos modelos educativos que valorizan unos factores en el aprendizaje en detrimento de otros, y que a la vez seleccionan estudiantes, competencias y objetos del aprendizaje y que indirectamente simplifican, homogenizan y restringen la diversidad».

Ahora bien, hay que tener en cuenta la complejidad que supone la evaluación de la calidad en educación superior en *e-learning* en general y, en particular, en Latinoamérica, dados los diferentes elementos contextuales. Como ya se mencionó, a pesar de ser fenómenos relativamente recientes y de no existir aún un marco que sirva de base común para el análisis sistemático, algunas universidades e instituciones de enseñanza superior han comenzado a construir normas e indicadores que sirvan a los efectos de la evaluación y la acreditación de las diferentes propuestas y programas de educación virtual, evidenciando la necesidad de construir un camino al respecto.

A continuación, se presentan algunos de los proyectos que más notoriedad han tenido por su desarrollo.

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

En el año 2005 se crea el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), el cual surge después de que muchas instituciones de relevancia participaran de forma conjunta en un proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que se tituló «Centro virtual de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe». Este proyecto presentó un modelo de acreditación y de evaluación para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe y, a pesar de que han pasado más de diez años desde que se llevó a cabo, uno de sus objetivos específicos sigue siendo reivindicado (Rubio, 2015):

«Promover la mejora, lanzamiento y administración de programas de educación a distancia y contribuir a la capacidad de los gobiernos para regular, evaluar y acreditar sus programas de educación a distancia, dimensionando en el tiempo y el espacio el objetivo primordial».

Este objetivo específico que dio inicio al CALED se mantuvo como razón de ser de la institución, posicionándola como un referente de apoyo a instituciones de enseñanza superior latinoamericanas.

A partir de esto, la institución ha continuado trabajando y ha ido revisando algunos de sus elementos partiendo del contexto de cada uno de los países, de las opiniones de investigadores de esta área, del tipo de educación a distancia y de los diferentes programas (Rubio, 2015; Salas, 2016). Entre sus objetivos principales, se encuentra (CALED / UTPL / Virtual Educa, citado por Salas, 2015, pág. 11):

«Contribuir a la elaboración de directrices e instrumentos para la evaluación, acreditación y certificación de titulaciones, programas y servicios de educación superior a distancia; generar mecanismos de reconocimiento de la calidad basados en criterios, indicadores y estándares comunes para educación superior a distancia; asesorar a las universidades sobre los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en educación superior a distancia de América Latina y el Caribe; coordinar esfuerzos y colaborar con las agencias nacionales de acreditación en los sistemas de educación superior a distancia».

Por otro lado, un punto que no debe dejar de mencionarse en relación con el desarrollo del CALED es el relacionamiento con instituciones europeas y norteamericanas de mayor experiencia en el área. Tal es el caso del vínculo entre el CALED y el consorcio Sloan-C en el año 2013, del cual ya se ha hablado en el apartado anterior. Como resultado de este trabajo conjunto, se concretó un modelo de evaluación de la calidad para los diferentes programas en modalidad virtual y para cursos de formación continua. Este modelo se denominó «Tarjeta de puntuación de calidad para la evaluación de cursos educativos en línea», y tomaba como base las tarjetas de valoración de calidad (*quality score-cards*) para la administración de programas del modelo Sloan-C y el modelo de evaluación de cursos virtuales de formación continua del CALED.

En ese mismo año, 2013, tuvo lugar otro trabajo de cooperación entre representantes de Sloan-C, el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), el CALED y representantes de la Northeastern State University (NSU). El objetivo de este convenio fue dar a conocer un modelo que sirviese para evaluar

programas en línea a partir de los modelos del Sloan-C y del CALED. Sumado a esto, se puede mencionar la iniciativa «Tarjeta de Puntuación (SCCQAP) de evaluación de programas en línea», que también se basa en las *quality score-cards*. El modelo está compuesto por nueve categorías, cada una de ellas con sus respectivos indicadores, alcanzando un número total de 91 indicadores.

Tabla 1. Estructura de la tarjeta de puntuación para la evaluación de programas en línea

	Categorías	Indicadores
1	Apoyo institucional	8
2	Apoyo tecnológico	8
3	Desarrollo y diseño instruccional	20
4	Estructura de los programas	9
5	Enseñanza y aprendizaje	6
6	Participación social y estudiantil	1
7	Apoyo al profesorado	6
8	Apoyo al alumnado	20
9	Evaluación y valoración	13
	Total	91

Fuente: Rubio (2015).

A partir de este modelo, en el año 2014 se realizó una reformulación incluyendo parámetros vinculados con el contexto y la realidad social latinoamericana, así como parámetros de inclusión social. Surge, así, el modelo «Educación de cursos virtuales accesibles», proyecto ESVI-AL, como una adaptación del modelo anteriormente expuesto.

La gran relevancia del proyecto

Sobre CALED, debe destacarse su relevancia en el contexto latinoamericano. Los modelos que ha desarrollado se han implementado en muchas instituciones de educación superior con la intención de mejorar los programas de enseñanza virtual.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Otra institución que debe destacarse en sus esfuerzos por la evaluación de la calidad en educación superior latinoamericana es el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Este es un organismo de la UNESCO que tiene por finalidad la promoción de la educación superior.

Uno de los elementos que ante todo debe mencionarse es que el IESALC fue uno de los primeros organismos en trabajar sobre estas temáticas. A principios del siglo XXI (2002-2003), ya se estaba llevando a cabo un proyecto de investigación que tenía la intención de «conocer la evolución, situación y diferentes perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe» (Salas, 2016). En este proyecto se realizó el estudio de la situación de la educación virtual en instituciones de educación superior en las siguientes regiones/países: Centroamérica, Caribe anglófono, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Es interesante remarcar que este proyecto de investigación nació motivado por la inquietud que tenían los propios actores de la educación superior para evaluar la potencialidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, e identificar el impacto que podían tener sobre la educación en términos de calidad. Sobre los resultados que se obtuvieron, se puede exponer que:

«[...] se evidenció una tendencia muy clara hacia la educación como una sola, que integra las modalidades virtual y no virtual, presencial y a distancia, en vez de dos entidades distintas, tanto para efectos de su concepción y diseño como para su evaluación y acreditación. Entonces, hubo consenso en todos los estudios y seminarios del proyecto en reafirmar que la educación superior es única con matices, metodologías e instrumentos diversos; y que los criterios y los estándares de acreditación deben ser comunes más allá de la especificidad de la enseñanza presencial y de la virtual. No obstante, sin dejar de reflejar las características propias de cada una de las variantes y el matiz de la educación».

Por otro lado, el proyecto abordó dos temas vinculados con la calidad en la educación virtual (Silvio, 2006, citado por Salas, 2016):

«[...] el marco legal o la normativa reguladora de la organización y el funcionamiento de las actividades y de los programas de educación superior virtual; y segundo, los instrumentos para la evaluación de la calidad y la acreditación de las actividades y de los programas de educación superior virtual. Ambos criterios están imbricados y uno puede reforzar el otro».

Consortio Red de Educación a Distancia (CREAD)

El Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) coordina el proyecto «Centro virtual de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe», que se lleva a cabo desde el año 2003 y que, al igual que en el caso del CALED, cuenta con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo.

Si bien en él participan múltiples instituciones de educación superior, la coordinación y el núcleo de gestión están a cargo de la Universidad Técnica Particular de Loja; de ahí que gestione un centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación a distancia en América Latina y el Caribe. La finalidad que persigue es (Salas, 2016):

«[...] el desarrollo de las bases de un sistema de estándares de calidad para programas de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. También la realización de una validación preliminar de dichas bases mediante consultas y pruebas piloto. Los objetivos consecuentes son, en primer lugar, la promoción, por parte de las instituciones de enseñanza superior, de la mejora, el lanzamiento y la administración con éxito de programas de educación a distancia basados en las TIC; y, en segundo lugar, la contribución a la gestión de los gobiernos para regular, evaluar y acreditar sus programas educativos a distancia».

De esta manera, el centro virtual promueve el desarrollo y la difusión de estándares de calidad tomando en cuenta el contexto y las realidades sociales, culturales y económicas de América Latina y el Caribe. Como se mencionó anteriormente, se trabajó en coordinación con el CALED en la elaboración de modelos y estándares de evaluación de la calidad.

Los pasos para la implementación del modelo se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Fases en la implementación del modelo del CREAD

Selección de criterios y subcriterios.	Definición de objetivos.	Definición de estándares.	Definición de indicadores.
--	--------------------------	---------------------------	----------------------------

Fuente: Salas, 2016.

A su vez, los criterios seleccionados se agrupan en procesos facilitadores y en resultados, según se expone en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Procesos facilitadores

Procesos facilitadores: cómo se enfocan diversas actividades relacionadas con la gestión y que contribuyen a la excelencia					
Liderazgo y estilo de gestión.	Política y estilo de gestión.	Política y estrategia.	Desarrollo de las personas.	Recursos y alianzas.	Destinatarios y procesos educativos.

Fuente: Rubio (2015) y Salas (2016).

Tabla 4. Resultados

Resultados: qué se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los criterios en torno a los procesos facilitadores			
Resultados de los destinatarios y de los procesos.	Resultados del desarrollo de las personas.	Resultados de sociedad.	Resultados globales.

Fuente: Rubio (2015) y Salas (2016).

Calidad del *e-learning* en la educación superior de América Latina (ESCALeL)

El proyecto ESCALeL (calidad del *e-learning* en la educación superior de América Latina, 2014) responde a la creación de una comunidad cuyo propósito es analizar los aportes y las limitaciones de las diferentes estrategias y criterios de evaluación de la calidad de los cursos virtuales que son ofrecidos por las universidades latinoamericanas (Salas, 2016).

«La propuesta se centra en el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias desde la perspectiva de los actores del proceso; llámense profesores y profesionales encargados de la calidad en educación superior de las universidades involucradas. Su fin es ofrecer recomendaciones, estrategias, criterios y un contexto adecuado para promover la calidad de los cursos en línea que se ofrecen en las universidades latinoamericanas».

Comunidades de práctica

Lo destacable de esta iniciativa es que se centra en las **comunidades de práctica**, las cuales consisten en la reunión voluntaria entre personas que persiguen un interés común sobre el tema específico de la evaluación de la calidad en educación mediada por tecnologías, y comparten y desarrollan conocimiento para encontrar soluciones a problemas comunes propiciando, así, el desarrollo de espacios de investigación, estudio, intercambio e interacción sobre la calidad del *e-learning* en Latinoamérica.

Reflexión

Cabe mencionar que, si bien estos proyectos y estas iniciativas resultan de gran valor en la construcción de un camino hacia la evaluación de la calidad del *e-learning* en Latinoamérica, el desarrollo que se consiga «será posible en tanto avance la estructuración y el funcionamiento de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior, aún muy recientes en América Latina y el Caribe» (Silvio, 2006, citado por Salas, 2016). Esto implica que deben desarrollarse políticas públicas educativas a nivel nacional, y programas de cooperación regional para poder fortalecer y sistematizar diferentes experiencias y conocimientos científicos en la materia, propiciando así una estructura de base y un marco de referencia sólido.

1.3. Estudio de casos: *e-learning* en Latinoamérica

A continuación, se presentan tres casos de sistemas de evaluación de la calidad en universidades latinoamericanas: Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Universidad Central de Venezuela y Universidad Abierta de Brasil.

Para cada caso, se analizan las particularidades de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior y la educación virtual en el país; una caracterización general de la universidad y su contexto, y las particulares características de la implementación de la evaluación de la calidad de los programas de *e-learning* en la misma.

1.3.1. UNL Virtual

El marco de regulación de la calidad de la EaD en Argentina

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de Argentina. Su finalidad es contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, con la misión institucional de «asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria».

Entre sus competencias, la CONEAU evalúa el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), presentado por las instituciones universitarias «que hayan incorporado o decidan incorporar la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia, de acuerdo con la Resolución Ministerial n.º 2641/17.³ Es la instancia previa a que la Secretaría de Políticas Universitarias emita la correspondiente resolución de validación del SIED».

De acuerdo con Alejandra Ambrosino (2019a), directora del Centro de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), las prácticas de educación a distancia se comprenden desde los contextos sociopolíticos que las contienen, de los que emergen los sentidos, las visiones y las fundamentaciones de esos proyectos de desarrollo de la educación a distancia (EaD) en Argentina. Estos diversos matices configuran la historia de la EaD en ese país, y a la vez muestran los componentes culturales y organizacionales de la EaD en la región, con la heterogeneidad como rasgo característico.

El marco normativo que rigió el desarrollo de la EaD en Argentina entre 2004 y 2017 estuvo regulado por la Resolución n.º 1717/2004⁴ del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Según Ambrosino, esta norma se construyó a partir de la importación de un modelo de *e-learning* (incipiente en la década del 2000) desde ámbitos externos a la comunidad académica, centrado en una perspectiva tecnocrática de «uso de tecnología» y estructurado en cinco ejes:

- la comparación con la presencialidad en sus componentes curriculares;
- la tecnología como «distribución» y uniformidad;
- el componente didáctico aislado de la cultura institucional;

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Encontraréis más información sobre la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en el sitio oficial de la CONEAU: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/que-es-la-coneau/>

⁽³⁾Resolución Ministerial n.º 2641/17: https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM2641_2017.pdf

Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)

Encontraréis más información sobre el Sistema Institucional de Educación a Distancia en el sitio web del SIED: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/sistema-institucional-de-educacion-a-distancia-sied/>

⁽⁴⁾Resolución n.º 1717/2004. Educación a distancia. Disposiciones generales. Definición. Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo la modalidad de educación a distancia. Disposiciones complementarias: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/102861/norma.htm>

- el territorio, como «expansión territorial», virtualidad vinculada a políticas de regionalización; y
- la evaluación de las carreras deslocalizadas de la institución, su gobierno y gestión (en la que tracciona la visión artefactual).

Luego de su puesta en práctica, y a partir del surgimiento y la consolidación de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA), se inicia un proceso de revisión y elaboración de recomendaciones de política académica para los procesos de evaluación de la calidad universitaria por parte de la CONEAU, en base a criterios de socialización del conocimiento y la apropiación por parte de los actores universitarios que llevaron adelante dichos procesos. Ambrosino destaca, en esta etapa, los criterios de evaluación de la calidad construidos por la propia comunidad académica y que por esta misma razón resultan explícitos para las instituciones evaluadas. Recuperando la autoevaluación de las instituciones como modo de mitigar el juicio externo, complementa el proceso con estrategias de evaluación externa. A nivel organizacional, se visualizan tensiones para evaluar la educación a distancia entre dos perspectivas: validación de carreras y evaluación institucional.

La visión construida por la comunidad universitaria está recogida en la nueva Resolución n.º 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deporte, sustentada en la búsqueda de equilibrios entre las universidades y los organismos nacionales de acreditación, y promoviendo el resguardo de las condiciones de la calidad en la educación superior, según Ambrosino. La norma establece que la institución universitaria requiere:

- contar con un sistema institucional de educación a distancia (SIED) evaluado y validado por el Ministerio de Educación y Deporte;
- las propuestas formativas conforman una componente del SIED, no se evalúan por separado;
- la institución universitaria pasa a ser garante de la educación a distancia; y
- reconocer la heterogeneidad institucional, los rasgos de los proyectos a partir de tecnologías emergentes y la identidad de las configuraciones académicas.

Ambrosino identifica, en los procesos de construcción del SIED, tres puntos claves:

- ubicuidad institucional de los proyectos, dando un lugar objetivado a la opción pedagógica a distancia;
- reposición en la agenda universitaria de una visión renovada de la filosofía de la educación mediada por tecnologías, recuperando su misión política,

institucional, cultural, académica, pedagógica, comunicacional y tecnológica;

- reposición de la idea de diseños educativos y pedagógicos que asuman una perspectiva sociocultural y pedagógica, frente a intervenciones tecnocráticas y futuristas vacías de sentido político.

A continuación, se verá un ejemplo de la puesta en práctica de un proceso de construcción del SIED y su evaluación por parte de la CONEAU: el caso de la Universidad Nacional del Litoral.

La Universidad Nacional del Litoral

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) fue creada por ley nacional el 17 de octubre de 1919 como una universidad regional, ya que comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes, lo que le daba características novedosas.

La UNL nace, entonces, bajo la plena influencia de la reforma universitaria promovida por el denominado Movimiento de Córdoba, iniciado por los y las estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918.

Este movimiento, que luego se extendió a toda Latinoamérica, cuestionó las bases de la universidad tradicional colonial vinculada a las clases dominantes, al poder político y económico, y signadas por una tradición democrática y republicana (Tünnermann, 2008). Los principios de la reforma de Córdoba pueden resumirse, siguiendo a Landinelli (2008), en:

- la exigencia de participación del alumnado en el gobierno de la enseñanza;
- el derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades y sus planes de estudio;
- la libertad de cátedra y concurso para acceder a la docencia; y
- la extensión y la relación con la comunidad y los trabajadores.

Esta influencia permea, hasta el día de hoy, la vida de las macro universidades latinoamericanas y, en particular, la de la UNL, determinando su estructura organizacional y de gobernanza:

«La Reforma Universitaria de 1918 influyó decisivamente en la adopción de formas de gobierno democráticas, participativas, colegiadas y pluralistas en las instituciones superiores y la UNL —que es “hija” de este movimiento reformista— hizo suyas las nuevas formas organizativas derivadas de él. Según el artículo 31 del estatuto de la universidad, son órganos de gobierno de la universidad:

- la Asamblea Universitaria;
- el Consejo Superior;
- el rector;
- el Tribunal Universitario;
- el Consejo Social; y
- el Consejo de Enseñanza Preuniversitaria;

El gobierno de la universidad, de acuerdo con lo que indica el mismo artículo, es ejercido por la Asamblea, el Consejo Superior y el rector surgido en elección de la primera». ⁵

⁽⁵⁾Órganos de gobierno de la UNL: <https://www.unl.edu.ar/institucional/categorias/gobierno/>

De estructura federada, está compuesta por diez facultades, dos centros universitarios, una sede universitaria, un instituto superior, tres escuelas de nivel medio, y una escuela de nivel primario y jardín de infancia, de ciclo inicial.

«En cada una de las unidades académicas se dictan carreras que pertenecen a diferentes áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural, que están consubstanciadas con las problemáticas de la región donde la universidad está inserta». ⁶

⁽⁶⁾Unidades académicas: <https://www.unl.edu.ar/academica/unidades-academicas/>

SIED-UNL: sistema UNLVirtual. La educación mediada por tecnologías en la UNL

Las acciones vinculadas a la educación a distancia en la UNL nacieron en 1999/2000 con la creación del programa de educación a distancia de la UNL. Hasta 2009, el énfasis se ubica en el desarrollo de cursos de formación continua, así como la implementación de carreras (tecnicaturas y licenciaturas), llegando a implementarse en 2006 hasta treinta carreras en esta modalidad.

Entre 2004 y 2009 se produce la instalación de UNLVirtual, el sistema de educación a distancia de la UNL, integrando oferta de pregrado, grado, posgrado, formación continua y capacitación interna. Se presentan varias instancias de autoevaluación interna y posterior evaluación externa, en la que se integra la EaD como eje particular de evaluación institucional, así como numerosos programas y proyectos de innovación.

El programa de gobierno «La universidad del centenario» (UNL, 2017), en el contexto del fortalecimiento de las funciones universitarias, promueve:

«[...] una sinergia e hibridación entre los métodos tradicionales de enseñanza y de la educación virtual, en términos de las tendencias de convergencia y transmedialidad, a cuyos efectos resulta imprescindible profundizar la formación específica de un cuerpo docente que, en gran medida, requiere una actualización acorde a los desafíos contemporáneos de las prácticas y estrategias de enseñanza».

El sistema de educación a distancia de la UNL, presentado en 2019 para su acreditación ante la CONEAU, integra el desarrollo de la educación a distancia «en una estrategia política con visión de sistema y desarrollo de la opción pedagógica a distancia» (UNL, 2019). Entre sus objetivos institucionales, establece:

«[...] propiciar una política académica innovadora basada en la incorporación de las TIC y fuertemente vinculada a la función sustantiva de enseñanza; generar condiciones académicas, pedagógicas, tecno-comunicacionales y de gestión orientadas a la calidad para el desarrollo de la educación mediada por tecnologías en todo el ámbito de la UNL; desarrollo territorial, promoción del acceso a la educación superior a sectores amplios de la sociedad».

El documento «SIED-UNL: Sistema UNLVirtual. La educación mediada por tecnologías en la UNL» expresa las características, los componentes y la síntesis de la normativa institucional que encuadra el desarrollo de la opción pedagógico-curricular mediada por tecnologías en el ámbito de la UNL. Esta universidad desarrolla las acciones de política académica en la temática de la educación a distancia, con visión de sistema, desde sus inicios, con la creación del sistema EaD y las diversas acciones establecidas en los planes de desarrollo institucional (PDI). Estas referencias son las que conforman la fuente aprobada por CONEAU y validada por la SPU.

El SIED-UNL: UNLVirtual da cuenta de las características y condiciones propias de la opción pedagógica a distancia de la Universidad Nacional del Litoral. En esta línea se enmarca el desarrollo de propuestas formativas de pregrado, grado y posgrado, de capacitación y de formación continua que realiza la UNL. La gestión del SIED se realiza de forma transversal entre la unidad central y las unidades académicas que constituyen esta universidad. El cuerpo normativo del SIED y sus acciones derivadas se encuadran en las validaciones de los órganos de gobierno de la UNL (unidades ejecutivas y consejos, según corresponda). Este documento recupera la síntesis de la fuente documental expresada por la UNL por medio de una diversidad de normas y documentos institucionales.

Los componentes que estructuran dichas orientaciones y normativas del SIED-UNLVirtual son:

- Visión, misión y gobierno.
- Desarrollo institucional y gestión transversal entre las unidades académicas.
- Ejes de acción estructurantes.
- Estructura de gestión para la organización, administración y desarrollo del SIED-UNL.
- Vinculación con unidades académicas.
- Programación académica.
- Caracterización del trabajo multidisciplinar, en la institución, que aborda los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos.

- Capacitación y formación docente en educación y tecnologías.
- Lineamientos para el diseño y la producción de ambientes y recursos digitales que forman parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la opción pedagógica a distancia.
- Acceso de los alumnos a ambientes, materiales didácticos y bibliografía en diferentes formatos y soportes.
- Accesibilidad disponible en el campus virtual para los diferentes actores del programa.
- Pautas establecidas por el SIED para que, en el ámbito de las carreras, se diseñen los procedimientos académicos y administrativos de las instancias de seguimiento y evaluación de los aprendizajes por parte del cuerpo académico.
- Pautas establecidas por el SIED para que las carreras a distancia y las carreras presenciales, cuya carga horaria no presencial se encuentre entre el 30 % y el 50 % del total, organicen las instancias y las actividades presenciales (obligatorias y optativas) en el caso de que se consideren necesarias.
- Sobre las prácticas profesionales.
- Estrategias de formación para facilitar el desarrollo del alumnado en el ambiente comunicacional y tecnológico de aprendizaje de la opción a distancia.
- Sistemas tecnológicos para la gestión académica, la gestión administrativa, y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación a distancia.

Dimensiones de la evaluación de la calidad CONEAU

La CONEAU evaluó el SIED de la UNL⁷ mediante un proceso basado en la metodología de evaluación por pares, a través del análisis de siete dimensiones:

- plan de desarrollo;
- estructuras de gestión;
- gestión académica;
- cuerpo académico;
- condiciones para los alumnos;
- tecnologías previstas; y
- vinculaciones intra e interinstitucionales.

El proceso de evaluación comenzó con la instancia de autoevaluación del SIED, generando el documento que fue objeto de evaluación externa.

Según Ambrosino (2019b), «lo distintivo para la UNL es que el Sistema Institucional de Educación a Distancia permite representar todas las acciones que la UNL ha tenido en la opción a distancia», destacando:

«[...] tres grandes perspectivas, visiones que atraviesa el proyecto de educación a distancia en la UNL: la territorial expandida, es decir la universidad que llega con su propuesta académica más allá de lo recintual; y la perspectiva académica, el enfoque de educación a distancia de la UNL tiene en su construcción la perspectiva curricular, o sea que organiza la oferta en función de carreras y proyectos. La tercera dimensión es la cultural: hoy estamos problematizando estos temas, viendo cómo son las narrativas transmedia en educación superior, es una agenda de nuevo tipo que analiza cómo interpela la mediación tecnológica a la enseñanza en el ámbito de la educación superior. Esa es la gran marca de estos tiempos: cómo las tecnologías, y en particular las tecnologías digitales, reconfiguran las prácticas académicas en términos de la cultura digital. En ese punto tiene la fortaleza el proyecto de la UNL y a la vez potencia una revisión proyectiva continua. Y lo que se intenta con el sistema UNLVirtual es generar las mejores condiciones para todas las unidades académicas, para los actores universitarios».

1.3.2. UCV Bimodal

Marco regulatorio de la educación universitaria a distancia en Venezuela

En el año 2007, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) realiza el Primer Encuentro de Educación a Distancia para evaluar los avances en la implementación de esta modalidad de enseñanza en las instituciones de educación superior venezolanas, con el fin de iniciar un proceso de formalización de la EaD. Se da continuidad a estas iniciativas con el programa de formación de docentes en EaD en 2008, y la realización de un Segundo Encuentro de Educación a Distancia, organizado por el Programa de Fomento a la Educación Superior, en el que participaron 36 universidades venezolanas para discutir una propuesta de normativa nacional. Esta se retoma y reformula en 2011, planteando una nueva normativa nacional para la educación universitaria a distancia, la cual en 2017 se encontraba aún en vías de aprobación (Hernández y Mogollón, 2017).

⁽⁷⁾Resoluciones nacionales de evaluación y validaciones del SIED-UNL, Resolución CONEAU n.º 41/19: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria evaluó el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNL, sugiriendo su validación ante la SPU, por Resolución CONEAU n.º 41/19. Resolución SPU-ME n.º 165/19: en el año 2019, la UNL obtiene la validación de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación, por Resolución n.º 165/19 de la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia, de acuerdo con la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación n.º 2641/17, con alcance a todas las categorías de carreras que titulan en pregrado, grado y posgrado universitarios.

De acuerdo con Hernández y Mogollón (2017), dicha propuesta de normativa:

«[...] comprende los aspectos relacionados con la estructura de la modalidad a distancia en las instituciones de educación universitaria, a saber: la creación de instituciones o programas de formación a distancia, la incorporación de programas existentes en la modalidad de educación presencial a la modalidad de educación a distancia, la organización de la modalidad educativa, el modelo pedagógico, los estudiantes, la evaluación de los aprendizajes, los profesores, el material instruccional y la calidad, infraestructura tecnológica, la planta física, gestión estratégica y funcionamiento de la institución».

También se ha elaborado una norma técnica para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje en Venezuela, elaborada por docentes de universidades en coordinación con la OPSU, buscando «establecer las directrices fundamentales de orden educativo, metodológico, técnico-estético, técnico y legal para la calidad de los EVA» (Hernández y Mogollón, 2017), a lo que se suma una propuesta de norma técnica para el desarrollo de objetos de aprendizaje por acceso abierto (OApAA) en Venezuela.

Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV)

La Universidad Central de Venezuela (UCV)

Finalizados los procesos independentistas de la Corona española (siglo XIX), se produce el surgimiento, en las noveles repúblicas, de universidades dependientes del Gobierno (y no de la Iglesia, como en las universidades coloniales) con la misión de promover la educación en todos los niveles, formar a profesionales y cuadros del sector público, e impulsar las disciplinas académicas (Brunner, 1990, citado por Arocena y Sutz, 2001). Es en este momento cuando nace la Universidad Central de Venezuela, en 1826.

En la actualidad, la Universidad Central de Venezuela (UCV) prosigue con la misión republicana y democratizadora, con importantes aportes científicos y sociales, con una estructura institucional integrada por once facultades agrupadas por áreas de conocimiento y en las que se desarrollan programas de pregrado, grado y posgrado. Cuenta, además, con el Centro de Estudios para el Desarrollo (CENDES), el Centro de Estudios Integrales del Ambiente (CENAMB) y el Sistema de Actualización del Profesorado (SADPRO).

El SEDUCV

Los hitos de la construcción de una propuesta de EaD en la UCV comienzan, en el año 2000, con la creación de la Comisión de EaD, aprobando en 2001 el programa de EaD y su posterior transformación en el primer plan estratégico de la EaD en la UCV (2006-2010), promoviendo su institucionalización. Esto se concreta en 2007 como Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV), se institucionaliza y se establece como una política de la universidad, con una estructura organizativa adscrita al vicerrectorado académico y conformada por la Comisión Central y un consejo técnico, donde están representadas las once facultades y las dependencias centrales

que tienen injerencia en la EaD en esta institución. Finalmente, el reglamento del SEDUCV fue aprobado en julio de 2011 por el Consejo Universitario de la UCV (Hernández y Mogollón, 2018).

El SEDUCV, «como estructura académico-administrativa y funcional, se encarga de fomentar el desarrollo de la EaD mediada por las TIC en la UCV, bajo un enfoque institucional tendiente a la bimodalidad, centrado en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», conformado por elementos organizacionales, académicos, tecnológicos y de difusión involucrados en el desarrollo de la EaD (Hernández y Mogollón, 2018):

- **Elemento organizacional:** estructura funcional del SEDUCV, plan estratégico y marco regulatorio.
- **Elemento académico:** conformado por el Plan de Formación y Capacitación en TIC y EaD, además el proceso de registro, seguimiento, control y calidad (PRSCC) de los planes de formación de la UCV.
- **Elemento tecnológico:** asociado al campus virtual de la UCV y a las iniciativas de uso de las tecnologías, así como también a los eventos virtuales.
- **Elemento de difusión:** centrado en un plan de promoción y difusión de las acciones emprendidas por el SEDUCV, para motivar e incentivar la participación en las actividades de EaD dentro de la Institución.

Modelo de evaluación integral MEI-SEaD

Actualmente, se encuentra en implementación un modelo de evaluación integral para un sistema de educación universitaria a distancia (MEI-SEaD). El modelo busca (Hernández, 2019):

«[...] aplicar una evaluación institucional, integral, interna y sistémica a un SEUD, a través de la cual se mide y pondera la conjugación y relación entre sus componentes académicos, tecnológicos y organizacionales que lo conforman para su fortalecimiento y mejora continua.

Bajo esta concepción, MEI-SEaD [...] se encuentra estructurado en tres componentes con sus respectivas dimensiones, a saber, académico, conformado por las dimensiones: estudiantil, docencia, materiales didácticos y programas de formación. Mientras que el componente tecnológico está constituido por las dimensiones de plataforma e infraestructura tecnológica y campus virtual, y herramientas tecnológicas. Finalmente, el componente organizacional, compuesto por las dimensiones, liderazgo, gestión de procesos, políticas y estrategias y mecanismos de comunicación. Es importante destacar que todos estos elementos corresponden a los aspectos fundamentales en la conformación y funcionamiento de un SEUD, los cuales deben estar interrelacionados y ser valorados de forma sistémica e integral».

Para cada dimensión se desarrollan con detalle una serie de indicadores. Por ejemplo, los indicadores de la dimensión estudiantil de MEI-SEaD (Hernández, 2019) son:

- Perfil de ingreso, requerimientos académicos y técnicos necesarios para participar en el curso en línea.
- Planes de inducción, preparación y apoyo para participar en el curso en línea.
- Interacción entre estudiantes-estudiantes.
- Interacción entre estudiantes-docentes.
- Uso de repositorios digitales, bibliotecas virtuales y recursos educativos abiertos.
- Realización de estudios de satisfacción y recolección de las necesidades.
- Criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes claros y acordes a la modalidad.
- Desarrollo de actividades inclusivas y accesibles que promuevan la interacción y el trabajo independiente y colaborativo.
- Servicios de tutoría virtual y apoyo en el proceso de aprendizaje.
- Políticas de inclusión a estudiantes con discapacidad.
- Evaluación del desempeño docente.

Para la valoración de cada componente y dimensión que conforman el modelo, se establece una ponderación numérica de 0 a 3, que permite orientar el proceso de evaluación en cada indicador, en torno a una escala de Likert de cuatro (4) niveles de intervalos de frecuencia, a saber:

- Siempre.
- A veces.
- Nunca.
- No aplica.

Con esta ponderación, se construye una escala que permite al evaluador determinar el nivel en el que el SEUD responde satisfactoriamente a cada uno de los aspectos evaluados, siendo esta escala de puntuación del MEI-SEaD (Hernández, 2019) como sigue:

- 168 puntos: totalmente satisfactoria.
- 150-167 puntos: muy satisfactoria.
- 129-149 puntos: satisfactoria (se recomiendan mejoras moderadas en las áreas que lo demanden).

- 100-128 puntos: poco satisfactoria (se recomiendan mejoras sustanciales en las áreas que lo demanden).
- Por debajo de 100 puntos: nada satisfactoria.

También se establecen las fases para el proceso de evaluación:

- Organización del equipo de trabajo.
- Análisis de MEI-SEaD.
- Planificación del trabajo de evaluación.
- Selección de la población total del SEUD.
- Técnicas e instrumentos para la valoración.
- Recolección de la información.
- Análisis de los resultados.
- Elaboración del informe final.

1.3.3. Universidad Abierta de Brasil

Marco normativo de la educación a distancia en Brasil

El desarrollo de la educación a distancia en Brasil se inicia con el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estableciéndose por primera vez una regulación específica para esta modalidad de enseñanza, basada en la Ley de Directivas y Bases de Educación, ley brasileña n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Dicho marco pone a la educación a distancia en pie de igualdad con la educación presencial, además de establecer el desarrollo de programas a distancia como una obligación de la autoridad pública (da Costa y Desiderio, 2018).

En 1995 se crea la Secretaría de Educación a Distancia (SEED/MEC), principalmente orientada al desarrollo de actividades destinadas al uso de tecnologías en educación, una práctica que duró hasta 2005. En 2000, el SEED, en asociación con Unirede (Universidade Virtual de Brasil, hoy llamada Associação Universidade em Rede), desarrolló e implementó cursos a distancia vinculados al proyecto TV Escola. Principalmente después de 2002, se concretó un proceso de acreditación de instituciones de educación superior para ofrecer cursos en la modalidad a distancia, con una fuerte presencia de la oferta de universidades privadas. Sin embargo, la estructura de Unirede, basada en consorcios y asociaciones, mostró fragilidad, ya que dependía del apoyo de varias agencias de financiamiento.

Más adelante, el enfoque del SEED/MEC se centra en la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) para el desarrollo de la educación superior a distancia, a partir del Decreto n.º 5.800, del 8 de junio. Las experiencias ya vividas con los consorcios sirvieron para la creación de la Universidad Abierta de Brasil, un nuevo sistema que no se trata de una universidad, sino de un consorcio de instituciones públicas de educación superior en las que la UAB es considerada como sistema para promover la democratización del acceso a

la educación superior (principalmente, formación docente) e investigación en el área. La provisión de cursos, y la gestión académica y operativa son responsabilidad de las IES públicas.

La regulación de la modalidad se inicia con la publicación del Decreto n.º 5.622/2005 —la ley que modifica las competencias de CAPES—, la Ordenanza n.º 02/2007 —que se ocupa de la regulación y la evaluación de la educación a distancia en la enseñanza superior— y la Ordenanza n.º 1326/2010 —que aprueba el instrumento para la evaluación de cursos de pregrado a distancia—.

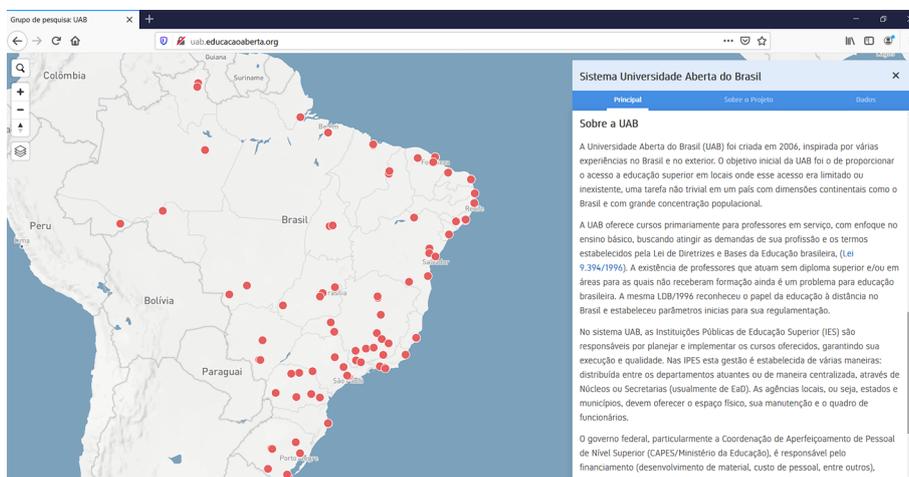
Sistema de la Universidad Abierta de Brasil

El sistema de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) fue creado en 2006 para ofrecer educación superior, principalmente para docentes de regiones no atendidas por instituciones tradicionales, a través de la articulación entre las instituciones públicas de educación superior (IPES), municipios y estados, y el Gobierno federal, favorable a la modalidad aprendizaje a distancia.

De acuerdo con datos de 2018, el sistema integra 106 IPES acreditados, 160.000 estudiantes de pregrado, 616 centros de apoyo en funcionamiento y alrededor de 130.000 estudiantes activos. Además, superando los diez años de implementación, el sistema UAB ya proporciona algunas conclusiones generales: diferentes tipos de gestión de polos de apoyo combinado con diferentes tipos de IPES dan, como resultado, una medida de impacto específico de acuerdo con su capacidad para catalizar movimientos sociales y políticas federales, enriqueciendo la producción de conocimiento científico y la cultura digital (da Cruz, Marino y da Costa, 2018).

En la figura 1 puede observarse un mapeo de cobertura territorial del sistema UAB, donde se muestran las instituciones de educación superior (IES) y los centros que forman parte del Sistema Universitario Abierto de Brasil a partir de datos abiertos proporcionados por DED/CAPES.

Figura 1. Mapeo del sistema de la Universidad Abierta de Brasil



Fuente: <http://uab.educacaoaberta.org/>

Mapeo del sistema de la UAB

Este mapa permite visualizar el trabajo realizado por el grupo de trabajo de la UAB. El proyecto, creado a iniciativa del grupo de investigación Formación de Docentes y Tecnologías de la Información y la Comunicación, que desde 2011 estudia la Universidad Abierta de Brasil (UAB), tiene como objetivo proporcionar cada vez más datos abiertos sobre la UAB que puedan ser útiles tanto a investigadores como para al público en general.

Después de la creación del sistema UAB, en algunos IPES los cursos presenciales obtienen automáticamente espacio en el entorno de aprendizaje virtual de la institución, quedando su uso a criterio del profesorado. Quien desarrolla el sistema, en la mayoría de los casos, es el Área de Tecnología de la Información de IPES que, vinculada a los centros de educación a distancia, promueve una conexión entre la interfaz general de la institución y el entorno virtual.

Este fenómeno ha beneficiado una mayor integración de la educación a distancia con la enseñanza en el aula, con un aumento de la cohesión en el territorio digital de las universidades y brindando la legitimación de este espacio como entorno educativo (da Cruz *et al.*, 2018). El modelo de curso recomendado por la UAB prevé, en carácter general, la interacción cara a cara como una forma de apoyar las actividades educativas. El 30 % de las actividades de los cursos a distancia se realizan presencialmente y la trayectoria académica del alumnado de EAD sigue una rutina de evaluación similar a la del presencial.

Los telecentros comunitarios y puntos culturales también forman parte de la UAB. Sin embargo, teniendo su origen en el sistema UAB, el polo de soporte presencial se considera una conexión que une el IPES al estado o al municipio, para la provisión de infraestructura y recursos humanos necesarios para la realización de cursos de formación docente en zonas rurales o urbanas. Esto también representa el principal catalizador de la cultura popular, dentro de la confluencia entre cultura académica y cultura digital que conforma el sistema UAB (da Cruz *et al.*, 2018).

La estructura organizativa es más decisiva que la cultura digital presente en la institución, según da Cruz *et al.* (2018). En modelos que favorecen la descentralización en la toma de decisiones y la producción pedagógica, se observa un mayor grado de sofisticación en la cultura digital, así como un mayor uso de los polos, en el sentido de una mayor capacidad de acción colaborativa. Sin embargo, en las instituciones que optaron por acciones más centralizadas, la optimización de la ejecución financiera es tan notable como la capacidad de innovar a gran escala y a corto plazo.

Modelo de calidad de la UAB

En Brasil, la evaluación de la calidad se sustenta en el sistema de evaluación, fundamentado en el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) en el marco de los procesos de acreditación, autorización de carreras, reconocimiento de carreras, autoevaluación y evaluación del alumnado (de Araujo, Frango y Cechinel, 2017). En este sistema existe una escala de conceptos que van de uno a cinco. A continuación, se presenta una idea general de los conceptos y sus métricas para evaluar los cursos.

SINAES

Encontraréis más información sobre el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior en el sitio web del SINAES: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf

La Portaria MEC n.º 1.383/2017⁸ aprueba los indicadores del instrumento de evaluación de cursos de grado para actos de autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento en las modalidades presenciales y a distancia del SINAES. Consta de tres dimensiones, para las que se define una importante variedad de indicadores:

- Organización didáctico-pedagógica.
- Cuerpo docente y tutores.
- Infraestructura.

Por otra parte, el sistema UAB prevé la articulación, la interacción y la implementación de iniciativas que fomentan la asociación de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) con instituciones públicas de educación superior, con el objetivo de promover la educación superior pública de calidad en lugares distantes y aislados, fomentando el desarrollo de municipios con bajos índices de desarrollo humano (IDH) y de desarrollo de la educación básica (IDEB). Resulta en un instrumento eficaz para el acceso universal a la educación superior, minimizando la concentración de cursos de pregrado en grandes centros urbanos y evitando el flujo migratorio a las grandes ciudades.

Los centros de educación a distancia se crean dentro del IPES como parte del protocolo de solicitud de la institución para participar en el sistema UAB. La formación inicial del núcleo debe aportar espacio, personal y equipamiento que deben ser equivalentes para los tipos de cursos, y para la cantidad de estudiantes que el IPES espera atender de acuerdo con el tipo de educación a distancia que se proyectó en su plan de desarrollo institucional (PDI). De este modo, se presentaron diferentes situaciones de acuerdo con la mayor o menor experiencia del IPES en educación a distancia.

De acuerdo con el artículo 13 del Decreto n.º 9057 de 2017,⁹ los procesos de acreditación institucional y reacreditación, autorización, reconocimiento y renovación del reconocimiento de los cursos de educación superior en educación a distancia serán sometidos a evaluación *in situ* en la sede de la institución educativa, con el fin de verificar la existencia y la adecuación de la metodología, la infraestructura física, la tecnología, y el personal para permitir las actividades previstas en el plan de desarrollo institucional y en el proyecto pedagógico del curso.

A su vez, el artículo 16 del mismo decreto establece que la creación de un polo de educación a distancia, bajo la competencia de la institución educativa acreditada para la oferta en esta modalidad, está condicionada al cumplimiento de los parámetros definidos por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los resultados de la evaluación institucional.

⁽⁸⁾La Ordenanza MEC n.º 1.383, de 31 de octubre de 2017, aprueba los indicadores del instrumento de evaluación del curso de pregrado para los actos de autorización, reconocimiento y renovación del reconocimiento en los modos presencial y a distancia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa Superior (SINAES). Para más información: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2249>

¿Qué es el sistema UAB y su legislación?

Encontraréis las respuestas en: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>

⁽⁹⁾Decreto n.º 9057, de 25 de mayo de 2017: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1450#anchor>

La Portaria n.º 218, de 2018¹⁰ regula las pautas de admisibilidad de nuevos centros, permanencia y finalización de los centros dentro del alcance del sistema de la Universidad Abierta de Brasil. Los criterios para el análisis de admisibilidad se presentan en su artículo 8, en cumplimiento de los procedimientos contenidos en la sección I. CAPES llevará a cabo los análisis de admisibilidad del candidato para el polo en base a los siguientes criterios:

(10) Ordenanza n.º 218, de 24 de septiembre de 2018: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=81#anchor>

- Población estimada del municipio, preferiblemente superior a 20.000 habitantes.
- Priorización de municipios cuyo índice de desarrollo de educación básica (IDEB) esté por debajo del objetivo.
- En la existencia de un polo UAB en el municipio; la solicitud de otro polo solo se considerará si la población de la región supera los 500.000 habitantes.
- Posible mal historial de mantenimiento de centros preexistentes.
- La distancia a los polos más cercanos, siendo prioritarios los municipios de hasta 30.000 habitantes distantes al menos 50 km de un polo existente, y los municipios de 30.000 habitantes o más, a más de 30 km de polos existentes, medidas que no se aplican a las regiones metropolitanas.

El artículo 18 establece que depende de CAPES, de acuerdo con su cronograma de acciones, programar la fecha de las visitas de monitoreo tanto a los candidatos para centros como a aquellos que ya son miembros del sistema. La visita de monitoreo se desarrolla con consultores externos de CAPES, regulada por el Decreto n.º 6.092, de 24 de abril de 2007.

La UAB ha avanzado, también, en criterios de calidad asociada a la apertura de recursos educativos y cursos (Amiel, Duran y da Costa, 2017), con el propósito de permitir el acceso sin restricciones a todos los recursos educativos creados bajo el Sistema UAB.¹¹ Después de la publicación de Portaria CAPES n.º 183, del 21 de octubre de 2016, la UAB comenzó a adoptar licencias abiertas en todos los recursos didácticos preparados para sus estudiantes, permitiendo que, además del acceso libre y gratuito, las partes interesadas puedan compartir, adaptar, traducir, recombinar, remezclar y actualizar el contenido didáctico disponible salvaguardando los derechos de autor apropiados relevantes para el trabajo original, en conformidad con las disposiciones de la Resolución CNE/CES n.º 01/2016 en su artículo 2, párrafo 4:

(11) Legislación sobre recursos educativos abiertos en el sistema UAB: <https://www.capes.gov.br/uab/rea/documentos/legislacao-sobre-rea-no-sistema-uab>

«Las instituciones de educación superior, así como los organismos y entidades de la Administración Pública directa e indirecta, que financian o fomentan la educación a distancia superior, deben garantizar la creación, disponibilidad, uso y gestión de tecnologías y recursos educativos abiertos, a través de licencias gratuitas, que facilitan el uso, revisión, traducción, adaptación, recombinación, distribución y uso compartido gratuito por parte del ciudadano, salvaguardando los derechos de autor relevantes».

El profesorado becario del sistema UAB opta por uno de los cuatro tipos de licencias abiertas (CC-BY-SA, CC-BY, CC-BY-NC-SA, CC-BY-NC), los cuales tienen en común el hecho de que permiten trabajos derivados del trabajo original, con la debida atribución de autoría. Adoptan el modelo de licencia *Creative Commons*, pero también se aceptan otras licencias abiertas similares. Se establece, además, un ciclo de creación y disposición de los REA en la UAB:

- 1) Elección de la licencia por parte del profesorado de las instituciones asociadas mediante la firma del plazo de compromiso de la beca.
- 2) Elaboración del recurso educativo abierto por los y las docentes.
- 3) Identificación de la licencia elegida en el recurso elaborado.
- 4) Presentación de recursos en el portal eduCAPES.

1.4. Elementos transversales

Del análisis de los casos presentados en el apartado anterior, se pueden destacar algunos aspectos que resaltan las características situadas del *e-learning*, tanto en la dimensión institucional como, en el contexto nacional, los que ejercen influencia.

En el caso de Argentina, se observa un desarrollo prolongado en el tiempo de la educación a distancia, con componentes culturales y organizacionales de la EaD en la región que tienen la heterogeneidad como rasgo característico.

Resulta interesante observar la evolución de los modelos de evaluación de la calidad como parte de una cuestión más amplia del fenómeno del *policy borrowing*, ampliamente estudiado en la educación comparada, que implica la transferencia de modelos y mejores prácticas de los países centrales como si fuesen universales (Steiner-Khamsi y Waldow, 2012).

Es así como se puede observar ese tránsito de un modelo extrínseco (tanto en su génesis, como en su vocación deslocalizada del contexto y tecnocrática) a uno desarrollado en base a criterios construidos por la comunidad académica, en el que se destaca el papel de los espacios de articulación interinstitucional que constituye RUEDA como organización de especialistas, pero que alcanza rango normativo. Dentro de este nuevo modelo adoptado, son destacables la concepción sistémica, la articulación de la autoevaluación y evaluación interna, y la conexión estrecha con la cultura y la organización institucional, y la visión de gobierno.

Es interesante ver el contraste comparándolo con el caso de Venezuela, donde se dieron procesos similares de articulación interinstitucional con base en la participación académica, que condujeron al desarrollo de numerosas propuestas que abarcaban las diversas áreas de intervención vinculadas a la calidad en

el *e-learning*. Sin embargo, es posible observar importantes dificultades para su consolidación como marco normativo, tanto en el caso interno de la UCV como a nivel nacional.

Otro aspecto interesante que surge de la comparación es la existencia de modelos desarrollados en base a indicadores mucho más definidos y detallados, y el establecimiento de normas técnicas con una perspectiva de autoevaluación.

El caso de Brasil y su sistema de universidad abierta aparece como un ejemplo sumamente interesante de construcción de sistema de *e-learning*, así como de una concepción construida en torno al derecho a la educación superior.

Brasil muestra un gran desarrollo de la EaD que, a diferencia de los modelos anteriores, surge a fines del siglo XX impulsado por programas de gobierno nacionales que contribuyen, desde el inicio, a:

- ubicar a la EaD en pie de igualdad con la educación presencial;
- la existencia de institucionalidad específica a nivel nacional para la regulación de la modalidad, y la existencia de sistemas de acreditación;
- la perspectiva sistémica transinstitucional;
- centrarse en la democratización del acceso; y
- construir un sistema de calidad fundada en la inclusión educativa, la diversidad y el impacto, y la existencia de pautas básicas para integrarse en el sistema, en estrecha vinculación con las acciones del Gobierno nacional y los gobiernos municipales.

Otras características destacables del modelo son los criterios de calidad centrados en la agencia del profesorado, el modelo semipresencial recomendado y los modelos organizacionales más o menos descentralizados, vinculados a la cultura institucional, los planes de desarrollo institucional y, en particular, el desarrollo en base a procesos de evaluación externa. Un aspecto diferencial lo constituye la existencia del criterio de apertura en el licenciamiento y la publicación de los recursos educativos desarrollados en el marco de las actividades académicas dentro del sistema.

Algunos aspectos comunes para todos los casos son la relación estrecha con la concepción libertaria y la autonomía que atraviesa los casos. Esta influencia de la cultura institucional de la universidad latinoamericana permea en la forma de organización de los sistemas, y hasta la propia habilitación de la existencia o no de modelos institucionales integrados de *e-learning* y de evaluación de su

calidad. Hasta el día de hoy, la vida de las macro universidades latinoamericanas, su estructura organizacional y de gobernanza impactan en el desarrollo de sistemas cerrados, o de modelos de calidad rígidos o de carácter extrínseco.

Otro aspecto común es la alta dependencia de la variabilidad y la voluntad de los gobiernos, tanto universitarios como nacionales, para sostener políticas de desarrollo y evaluación que trasciendan su período de gobierno.

Así, también se observa un modelo de calidad basado en el contínuum que reconoce como válidas todas las prácticas y modalidades: expandida, semipresencial y a distancia.

Para finalizar el análisis, se pueden destacar cuatro aspectos transversales que caracterizan los casos pero que, a la vez, son extensibles a la región:

- La apertura como dimensión de la calidad en Latinoamérica, entendida la apertura en su dimensión vinculada al movimiento abierto, y comprendiendo lo abierto como derecho al acceso a la educación, la inclusión educativa y la democratización en consonancia con el modelo de universidad latinoamericana.
- El desarrollo de modelos y estrategias de evaluación de la calidad basada en el trabajo de diseño realizado por las comunidades académicas, la participación de agentes sociales y gubernamentales, y una perspectiva situada que presta atención a las diversas realidades contextuales.
- La flexibilidad en la evaluación de la calidad como un elemento que suma valor al proceso de evaluación. Entender la calidad de acuerdo con modelos rígidos no permite atender y contemplar elementos situados vinculados con la dimensión cultural, el contexto, el currículum, etc.
- La necesidad de participación estatal en la consolidación de marcos normativos de evaluación de la calidad, para fomentar la articulación del desarrollo entre políticas de Estado, políticas gubernamentales y políticas institucionales.

1.5. Recomendaciones

Hasta aquí, se han expuesto los pilares teóricos vinculados con la evaluación de la calidad en el *e-learning* en general, y en particular en Latinoamérica; se han presentado y analizado distintos casos que describen la realidad desde la experiencia situada, y se ha realizado un contrapunto transversalizando algunos elementos comunes.

En este apartado, se pretende introducir algunos puntos clave que no son explorados o son poco contemplados en los criterios de evaluación de la calidad en el *e-learning*, y que pueden sumar nuevas aristas o perspectivas al análisis.

En este sentido, del análisis realizado hasta aquí se desprende que los modelos de evaluación de la calidad del *e-learning* se basan, en gran medida, en lo institucional y en la enseñanza. Las aristas más vinculadas con los aprendizajes no se encuentran abordadas en profundidad, por lo cual queda un largo camino a realizar para alcanzar la dirección trazada al inicio de este módulo: un concepto de calidad que apunte a transformar procesos en la base del desarrollo intelectual más allá de los resultados, donde el mejoramiento continuo se erige como filosofía de funcionamiento y de existencia. Las aristas más vinculadas con los aprendizajes no se encuentran abordadas en profundidad. Se destacan, a continuación, tres de ellas que deberían tener una mayor relevancia en la evaluación de la calidad en *e-learning*:

- Competencias en información.
- Educación abierta.
- Accesibilidad.

1.5.1. Competencias en información y competencia digital

Un componente poco considerado desde los modelos y los estándares de evaluación de la calidad en el *e-learning* tiene que ver con la dimensión de las **competencias en información**.

En la actual sociedad de la información, y particularmente en el ámbito de la educación, es necesario el desarrollo de nuevas competencias y habilidades que permitan a docentes y alumnado afrontar las dificultades que presenta el currículum, y las metodologías de enseñanza y aprendizaje propias de la era de la información. En esta línea, desde principios del siglo XX, se han desarrollado diferentes modelos y estándares de trabajo sobre esta nueva dimensión competencial de la educación, entre ellos: *Big 6*, *Big Blue*, Siete Pilares, Ontario School Library Association, Gavilán, InFlow, Pindó, *Information Literacy Standards for Student Learning* (ALA y AETC, 1998), los *Information Literacy Standards for Higher Education* (ACRL, 2000) y la DigComp (*Digital Competence Framework for Citizens*).

Todos estos modelos buscan generar una estructura de competencias en información que ayudará al alumnado a transitar su trayectorias educativa y que se basan en el concepto de alfabetización en información para su desarrollo.

La **alfabetización en información** se entiende como un proceso mediante el cual se adquieren competencias para el manejo de información en cualquier formato y mediante cualquier canal, desde una postura crítica y autónoma. Es

un elemento fundamental para desarrollar en los contextos educativos, para que estudiantes y docentes perciban el manejo de información como un factor fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la importancia de este proceso en el ámbito educativo, Ranaweera (2008) indica que:

«El entorno de aprendizaje proactivo centrado en el estudiante, basado en la indagación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico con la ayuda de las habilidades de la alfabetización en información, desarrollará profundos aprendices en la sociedad. Además, las habilidades informacionales son vitales para el éxito en la educación, el trabajo y la comunicación diaria de todos los ciudadanos. En el siglo XXI, el aprendizaje permanente se ha convertido en uno de los temas principales en el sector de la educación superior. Por lo tanto, los estudiantes deben ser educados con respecto a las habilidades y destrezas de cómo aprender, o aprender a aprender, desarrollando los aspectos de razonamiento y pensamiento crítico. Las competencias en información ayudarán a los estudiantes a lograr este objetivo en un sentido más amplio, en el aprendizaje centrado en el estudiante».

Lo que se expone se encuentra, a su vez alineado, con los objetivos UNESCO 2030. Como ya expusimos anteriormente, el cuarto objetivo de desarrollo sostenible busca «garantizar inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2016). El aprendizaje centrado en las personas y el desarrollo de competencias para aprender a aprender son centrales en el proceso de alfabetización en información, y se encuentran en diálogo con los objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO 2030.

A su vez, su vínculo con *el e-learning* y por qué incluir esta dimensión en la evaluación de su calidad tiene que ver con el hecho de que la adquisición de competencias en información, en educación en contextos digitales (búsqueda, selección, evaluación de información en contextos digitales, uso de los navegadores y motores de búsqueda, entendimiento de los metadatos y el funcionamiento de los repositorios, manejo de los dispositivos tecnológicos, gestión de información en entornos virtuales de aprendizaje, nociones referentes al derecho de autor, privacidad), es imprescindible en contextos de *e-learning*, para la apropiación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la calidad de los mismos. En este sentido, se refiere la necesidad de incluir una dimensión vinculada con el desarrollo de competencias en información en el proceso de evaluación de la calidad en *e-learning*.

Otro marco de competencia que parece fundamental indicar, y que se entrecruza ampliamente con el de competencia informacional, es el de competencia digital.

En este ejercicio, se podría introducir el debate europeo sobre el marco de competencia digital, DigComp 2.1. (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017). El concepto, ya presente en el primer marco de las denominadas «competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida» de 2006 (Comisión Europea, 2007), exige mayor atención a los elementos ofrecidos por los contextos y las herramientas de la era digital, y por lo tanto invita a pensar en una se-

⁽¹²⁾Ver: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/64/una-agenda-digital-para-europa>

rie de conocimientos y habilidades generalizadas para todas las acciones de la vida diaria y profesional en contextos digitales. El primer marco DigComp nació en el contexto de las acciones de la Agencia Digital Europea 2020¹², y respondió a la gran necesidad de calificar y generar entornos digitales calificados para todos los ciudadanos europeos de todas las edades. Se publicó una nueva versión en 2016 (2.0); sin embargo, el cambio que más interesa aquí es el de la última actualización, de 2017 (2.1). El nuevo marco ofrece no solo la definición de competencias, sino que aporta una serie de escenarios en los que se deben aplicar estas competencias y que demuestra su logro. No es el único marco, pues por ejemplo la UNESCO lanzó en el 2018 un marco que ha abrevado en una larga discusión sobre la digital literacy, y también busca aportar una base estructurada para pensar las habilidades básicas que cada estudiante, al moverse en contextos digitales, debería ser capaz de dominar (UNESCO, 2018). En 2016, también la OCDE emitía un documento de orientación sobre las habilidades para orientarse en un mundo digital (OCDE, 2016). Cada uno de esos marcos y orientaciones se refieren a contextos de acción diversificados (la ciudadanía europea y la ciudadanía planetaria, en el caso de DigComp 2.1 y UNESCO, mientras que se orienta más a la actividad económica el marco de la OCDE). Sin embargo, también se podría decir que un buen modelo de calidad del e-learning debería considerar marcos de competencia consolidados, especialmente para el estudio y el trabajo en medios digitales, considerando una serie de habilidades que ya se ha establecido como línea de base para la ciudadanía y el trabajo en la sociedad presente y futura.

1.5.2. Educación abierta

Otra dimensión que no es considerada en los modelos de evaluación de la calidad en *e-learning*, y que tiene particular relevancia en el contexto latinoamericano, se refiere a la apertura del modelo educativo y su vínculo con la calidad en la educación. Ya se ha hablado con anterioridad sobre la importancia de la educación abierta en Latinoamérica y su integración con la evaluación. Se intentará ahora presentar algunos puntos clave al respecto.

La **educación abierta** puede entenderse como un modelo educativo basado en una filosofía de producción, uso, y comunicación colectiva y colaborativa del conocimiento a partir de la implementación de políticas educativas para la creación y la adopción de recursos educativos abiertos, prácticas educativas abiertas, tecnologías abiertas y *software* libre. En esta línea, su objetivo principal es disminuir las barreras en el acceso pleno a la educación y hay que entenderla como un proceso centrado en el estudiante, en el cual el empoderamiento de los actores involucrados (estudiantes, docentes e instituciones) es imprescindible para llevar a cabo una formación en clave de derechos humanos y de desarrollo pleno de la sociedad.

Esta propuesta se encuentra estrechamente vinculada con los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y, particularmente, con la meta tercera de dicho objetivo, que indica: «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria» (UNESCO, 2016).

1.5.3. Accesibilidad

Por último, pero no menos importante, cabe mencionar la importancia de contemplar, en la evaluación de la calidad en la educación en general, pero particularmente en el *e-learning*, la dimensión de acceso en términos de accesibilidad. La UNESCO plantea el acceso a la educación como un derecho humano y presenta, en su Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, la necesidad de entender la educación en términos de inclusión y de equidad. No se pueden abordar la inclusión y la equidad sin atender también a la accesibilidad, en tanto que aborda las barreras importantes de acceso pleno a la educación.

En este sentido, tomar esta dimensión de análisis para entender la calidad en *e-learning* es central para garantizar el acceso a la educación como derecho humano y alcanzar las metas propuestas por los objetivos de la Agenda 2030, anteriormente citada.

2. Segunda parte. El aseguramiento de la calidad de la formación en línea en Europa

Esther Huertas Hidalgo

Área de Evaluación de la Calidad – AQU Catalunya

2.1. Introducción

En el contexto europeo, las enseñanzas en línea (o *e-learning*) se encuentran estigmatizadas por una mala concepción asociada a una menor calidad respecto a las titulaciones tradicionales, si bien existen numerosos estudios y experiencias, como la de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, que demuestran que esta es una afirmación errónea.

Una de las primeras preguntas que surgen en relación con la educación en línea hace referencia a la equivalencia entre estas enseñanzas y la enseñanza tradicional o presencial. En este sentido, es importante realizar las siguientes consideraciones:

- Los resultados de aprendizaje deben considerarse equivalentes independientemente de la modalidad de impartición.
- Las enseñanzas virtuales tienen el mismo valor y reconocimiento que las enseñanzas presenciales.
- La calidad de las enseñanzas virtuales no es tan diferente de la calidad de la educación presencial, si bien cabe plantearse alguna adaptación de los criterios que se usan para medir la calidad en la educación *online*.

En este apartado, se analizará cómo se evalúa y asegura la calidad del *e-learning* en el específico contexto geopolítico europeo. Dicho contexto constituye un caso extremadamente interesante dado el proceso y el esfuerzo de coordinación de los Estados miembros europeos para lograr un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se partirá de la evaluación de la educación superior para, más adelante, centrar la atención en la evaluación del *e-learning*.

2.2. Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES

Los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad (*European Standards and Guidelines*, ESG por sus siglas en inglés), publicados por ENQA en el año 2015, forman la base para el aseguramiento de la calidad tanto interna como externa en el EEES. Los ESG son estándares genéricos que se aplican a

toda la educación superior en los 48 países del EEES, independientemente de la modalidad de estudio o del lugar de impartición, incluida la oferta transnacional y transfronteriza, así como las enseñanzas a distancia, virtuales o mixtas.

Los ESG se basan en los principios de aseguramiento de la calidad siguientes:

- Las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su oferta académica y del aseguramiento de la misma.
- El aseguramiento de la calidad responde a los distintos sistemas de educación superior, instituciones, programas y estudiantes.
- El aseguramiento de la calidad ayuda al desarrollo de una cultura de calidad.
- El aseguramiento de la calidad tiene en cuenta las necesidades y expectativas del alumnado, del resto de grupos de interés y de la sociedad.

European Standards and Guidelines, ESG

Encontraréis más información sobre los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el sitio web de los ESG:

Inglés: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>

Castellano: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

Centrando la atención en el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas en línea, existen muchos sistemas de educación superior europeos que todavía no han desarrollado un enfoque sistemático. Según el estudio realizado por la EUA en 2014 (Gaebel, Kupriyanova, Morais y Colucci, 2014), solo el 23 % de las agencias nacionales prestan atención específica a la enseñanza virtual. Por otro lado, algunas agencias han optado por crear criterios, indicadores y métodos de aseguramiento de calidad específicos para evaluar esta modalidad de impartición, mientras que otros órganos de evaluación externa han integrado la modalidad virtual en el marco general de evaluación, atendiendo de manera equitativa todas las modalidades de impartición.

2.3. Aseguramiento de la calidad de la formación en línea

A la hora de plantear el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas en línea, cabe apuntar diferentes elementos relevantes que se presentan de manera resumida en la figura 2. Estos aspectos son los que se deberían tener en cuenta a la hora de plantear el aseguramiento de la calidad de la educación en línea.

Figura 2. Elementos principales a tener en cuenta en el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas en línea



Fuente: elaboración propia.

Principales retos para las instituciones de educación superior

- Estrategia institucional de digitalización.
- Perfil de la plantilla de profesorado.
- Metodología y diseño de contenidos.
- Entorno virtual de aprendizaje (*Virtual Learning Environment, VLE*).

Principales retos para las agencias

- Evaluación de la innovación.
- Disponer de expertos y expertas en educación virtual.

Es importante apuntar la creación de un grupo de trabajo de ENQA que pretendía establecer recomendaciones para el aseguramiento de la calidad de los programas impartidos en modalidad a distancia y semipresencial, tomando como base los ESG. El resultado del grupo de trabajo se tradujo en el informe *Considerations for quality assurance of e-learning provision* (Huertas *et al.*, 2018). Este documento establece, por primera vez en el EEES, un marco común de entendimiento entre las instituciones de educación superior y las agencias en términos de las enseñanzas en línea.

La conclusión principal de este trabajo indica que los ESG son aplicables a cualquier modalidad de enseñanza. De este modo, se puede afirmar que los estándares europeos no son contradictorios con la generación de nuevas oportunidades para la innovación y la mejora de los procesos de aseguramiento de la calidad, como puede ser la enseñanza virtual.

La tabla 5 presenta, de forma pormenorizada, los criterios y las directrices europeas que requieren de una mayor atención por parte de las universidades y de las agencias de aseguramiento de la calidad. El detalle de las particularidades de los estándares se especifica en el documento *Considerations for quality assurance of e-learning provision* (Huertas *et al.*, 2018).

Tabla 5. Principales elementos a considerar, bajo el punto de vista de las enseñanzas en línea, para el aseguramiento interno y externo de la calidad según los ESG

Aseguramiento interno de la calidad	
Estándar	Principales elementos a considerar
1.1. Política de aseguramiento de la calidad	<p>El <i>e-learning</i> forma parte de la estrategia global de la institución (calidad, modelo pedagógico e innovación). Se definen políticas para garantizar el acceso y la participación adecuada de alumnado con necesidades educativas especiales.</p> <p>Se abordan los aspectos éticos (<i>i. e.</i>, protección de datos privados o propiedad intelectual), medidas de seguridad electrónica o fraude.</p> <p>Se realizan acciones para que los diferentes grupos de interés participen en el sistema de garantía interna de la calidad.</p>
1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante	<p>Se promueve el uso de caminos de aprendizaje flexibles, diferentes métodos de enseñanza, variedad de modelos pedagógicos, aportando un sentido de autonomía a cada uno de los y las estudiantes.</p> <p>Dada la ausencia de interacción presencial, el alumnado dispone de otros espacios que permitan la interacción virtual entre sí.</p> <p>Se presta especial atención a los materiales de aprendizaje.</p> <p>La evaluación en línea es relevante, ya que se debe garantizar la autoría y la autenticación del estudiante.</p>
1.4. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación del alumnado	<p>Se dispone de servicios de orientación, test de diagnóstico e información sobre prerequisites o competencias requeridas en los estudios.</p> <p>El alumnado dispone de soporte en su desarrollo y aplicación de nuevas habilidades y técnicas.</p> <p>Se presta atención a las cualificaciones con el fin de garantizar el mismo nivel de reconocimiento por parte de los organismos profesionales y empleadores que en enseñanzas presenciales.</p>
1.5. Personal docente	<p>Se definen la estructura, el perfil y el rol del personal docente.</p> <p>La formación se diseña en base a las necesidades del personal docente.</p> <p>La formación virtual puede implicar a un mayor número de personas que la educación tradicional. La coordinación del profesorado puede ser más compleja.</p>

Fuente: Huertas *et al.*, 2018.

1.6. Recursos para el aprendizaje y apoyo al alumnado	<p>Recursos para el aprendizaje La institución debería incluir, en su estrategia global, una explicación del desarrollo de sus programas formativos y la innovación tecnológica. El entorno de aprendizaje virtual es de especial atención. Este es interoperable y robusto, alineado con la infraestructura tecnológica de la institución y revisada regularmente.</p> <p>Apoyo al alumnado Se dispone de políticas y estrategias relativas al apoyo al alumnado. Estas cubren elementos como: tutoría, pedagogía, tecnología y necesidades administrativas. Se promueve la movilidad virtual del alumnado y el profesorado.</p>
1.7. Gestión de la información	Se definen indicadores particulares para <i>e-learning</i> . Se analiza la actividad de la institución (i.e., realizar estudios del perfil de los y las estudiantes, análisis de la tasa de graduación y abandono, etc.).

Aseguramiento externo de la calidad

Estándar	Principales elementos a considerar
2.2. Diseño de metodologías adecuadas a sus fines	Se tienen en cuenta las particularidades de la institución, incluido el <i>e-learning</i> . El proceso de evaluación incluye la participación de los grupos de interés relevantes. Se tienen en cuenta los elementos particulares para el <i>e-learning</i> descritos anteriormente. El proceso de aseguramiento de la calidad es suficientemente flexible para incluir, reconociendo y apoyando nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.
2.3. Implantación de procesos	Se incluye una descripción del modelo pedagógico y del entorno de aprendizaje virtual en el autoinforme. Además, se permite el acceso al sistema, las clases virtuales, debates, foros, material docente, etc. La visita supone una excelente oportunidad para examinar el modelo pedagógico de la institución, la innovación y la infraestructura tecnológica, y la experiencia y el conocimiento del personal docente, así como de los servicios y apoyo que reciben estudiantes y profesorado.
2.4. Pares evaluadores	Preferiblemente, deben tener experiencia en docencia virtual o aprendizaje virtual (por ejemplo, el alumnado). Los evaluadores deben formarse teniendo en cuenta las características virtuales.

Fuente: Huertas *et al.*, 2018.

Por otro lado, cabe mencionar el sello desarrollado por EADTU (European Association of Distance Teaching Universities), denominado **E-xcellence**, que debe entenderse como un instrumento para mejorar las enseñanzas a distancia. Para ello, se dispone de un manual que proporciona un conjunto de puntos de referencia, criterios de calidad y notas de orientación, con respecto a los cuales se pueden juzgar los programas de aprendizaje electrónico y sus sistemas de apoyo. Por lo tanto, el manual debe entenderse principalmente como una herramienta de referencia para la evaluación o revisión de los programas en línea y los sistemas que los respaldan.

E-xcellence

Encontraréis más información sobre el sello E-xcellence en el siguiente sitio web: <https://excellencelabel.eadtu.eu/>

2.4. Elaboración y evaluación de programas en modalidad no presencial y semipresencial. La experiencia de AQU Catalunya

Las propuestas de nuevas titulaciones oficiales deben someterse a un proceso de evaluación previa, denominada *verificación* (evaluación *ex ante*). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, fija que las enseñanzas universitarias oficiales en España se deben concretar en planes de estudios que tienen que ser elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean aplicables en cada caso. El anexo I del RD 1393/2007 indica los aspectos que deben valorarse para verificar una nueva propuesta de titulación universitaria oficial de grado o de máster (tabla 6).

El proceso de acreditación (evaluación *ex post*), por su parte, tiene como objetivo asegurar que los programas formativos ofertados por las instituciones universitarias reúnen no tan solo los requisitos formales o de índole administrativa regulados por la autoridad, sino que el «nivel formativo» alcanzado por sus graduados y graduadas corresponde al nivel certificado por la institución. El proceso de acreditación recoge los elementos que se verificaron inicialmente, si bien se presentan de manera agrupada y reordenada (tabla 6).

Tabla 6. Estándares definidos en el proceso de verificación y acreditación de AQU Catalunya

Verificación (evaluación <i>ex ante</i>)	Acreditación (evaluación <i>ex post</i>)
1. Descripción título 2. Justificación 3. Competencias 4. Acceso y admisión de estudiantes 5. Planificación titulación 6. Personal académico y de soporte 7. Recursos materiales y servicios 8. Resultados previstos 9. Sistema de garantía interna de la calidad 10. Calendario implantación	1. Calidad programa formativo 2. Pertenencia de la información pública 3. Eficacia del sistema de garantía interna de la calidad 4. Adecuación del profesorado 5. Eficacia sistemas de soporte al aprendizaje 6. Calidad resultados programa formativo

AQU Catalunya tiene en cuenta las particularidades de la enseñanza a distancia en sus procesos de evaluación, como son la verificación y acreditación de titulaciones de grado y máster. La tabla 7 muestra los principales elementos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar programas en línea.

Tabla 7. Elementos particulares que deben ser considerados a la hora de evaluar programas diseñados en modalidad en línea o mixtos

Estándar verificación* Estándar acreditación*	Elementos relevantes que deben estar adaptados a la modalidad <i>online</i> en el proceso de verificación y acreditación de titulaciones
(3) Competencias	Las competencias definidas deben poder adquirirse independientemente de la modalidad de la enseñanza.
(1) Calidad programa formativo (6) Calidad resultados programa formativo	

* Entre paréntesis se indica el número del estándar según la tabla 6.

Estándar verificación* Estándar acreditación*	Elementos relevantes que deben estar adaptados a la modalidad online en el proceso de verificación y acreditación de titulaciones
(4) Acceso y admisión de estudiantes (5) <i>Eficacia sistemas de soporte al aprendizaje</i>	El estudiantado debe disponer de información sobre la modalidad de la enseñanza, el modelo pedagógico y la carga de trabajo. La normativa académica y el sistema de soporte deben incluir las particularidades de las enseñanzas en línea. Los servicios de soporte deben estar adaptados al entorno virtual, ser de fácil acceso, cubrir las necesidades del alumnado en relación con el modelo pedagógico, los mecanismos tecnológicos y el soporte administrativo, además de estar disponibles durante el periodo de aprendizaje.
(5) Planificación de la titulación (1) <i>Calidad del programa formativo</i> (5) <i>Eficacia sistemas de soporte al aprendizaje</i> (6) <i>Calidad resultados programa formativo</i>	La metodología de la enseñanza debe ser la propia para las enseñanzas en línea. Deben abordar cómo se garantiza la adquisición de las competencias relacionadas con la expresión oral y sociocooperativas (trabajo en grupo, debates, etc.). Los materiales docentes deben ser acordes al modelo pedagógico, y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado y la consecución de los resultados de aprendizaje. Es importante la actualización de estos materiales y aspectos relacionados con la autoría y propiedad intelectual de los materiales docentes. Los sistemas de evaluación deben estar adaptados a las enseñanzas en línea. La tutorización y el seguimiento del alumnado deben estar adaptados a las enseñanzas en línea. Coordinación horizontal y vertical mediante TIC durante el curso.
(6) Personal académico (4) <i>Adecuación del profesorado</i>	Se debe explicitar la estructura, el perfil, la cualificación y la dedicación del profesorado, ya que sus características difieren de la educación tradicional. Se debe indicar el número máximo de estudiantes por cada profesor/a. El profesorado que coordina y diseña la titulación debe pertenecer al cuerpo de profesorado propio (estable) de la institución de educación superior, y contar con experiencia docente e investigadora en la disciplina. La institución de educación superior debe disponer de un plan de formación continuo del profesorado en el que se aborden, entre otros temas, aspectos relacionados con las tecnologías para las enseñanzas virtuales, el modelo pedagógico y las innovaciones docentes. Se debe garantizar que el profesorado (propio y colaborador/consultor) cuente con infraestructuras de apoyo docente y tecnológico en todo momento. Se debe disponer de personal de apoyo con experiencia en entornos de enseñanza no presenciales o semipresenciales.

* Entre paréntesis se indica el número del estándar según la tabla 6.

Estándar verificación* Estándar acreditación*	Elementos relevantes que deben estar adaptados a la modalidad online en el proceso de verificación y acreditación de titulaciones
(7) Recursos materiales y servicios (5) Eficacia sistemas de soporte al aprendizaje	Los entornos de aprendizaje virtuales (sistema o plataforma de enseñanza, campus virtual, herramientas tecnológicas, moodle, <i>blackboard</i> , etc.) son un elemento de especial atención. Mecanismos por los cuales se asegura la usabilidad del <i>software</i> y la accesibilidad respecto al alumnado con necesidades educativas especiales. Garantizar la fiabilidad, la seguridad, la disponibilidad del entorno virtual de aprendizaje. Se debe disponer de recursos técnicos y materiales necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe disponer de mecanismos relacionados con la autoría y la autenticación. Se debe disponer de un plan de seguridad de la información. Se debe garantizar el acceso de la comunidad universitaria a la e-biblioteca.
(8) Resultados previstos (6) Calidad resultados programa formativo (9) Sistema de garantía interna de la calidad (3) Eficacia del sistema de garantía interna de la calidad	Se debe tener presente que el cálculo de indicadores de las enseñanzas en línea puede requerir de adaptación. Se debe disponer de una política de calidad y estrategia para la modalidad no presencial y semipresencial. Se debe disponer de política / código de buenas prácticas relacionados con las medidas de seguridad electrónica. Se deben especificar, en los procedimientos de los sistemas de garantía de calidad, las particularidades para las enseñanzas en línea.

* Entre paréntesis se indica el número del estándar según la tabla 6.

2.5. Aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea

La evaluación es un aspecto clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las enseñanzas en línea y mixtas. Los métodos utilizados para la evaluación son de gran importancia, ya que impactan directamente en el diseño de la instrucción y la experiencia del alumnado. De este modo, es necesario diseñarlos y alinearlos con los resultados de aprendizaje previstos, e integrarlos en los procesos de mejora continua de las instituciones de educación superior.

El **proyecto europeo de innovación e investigación TeSLA** (*Adaptive Trust-based e-Assessment System for Learning*) tuvo por objetivo definir y desarrollar un sistema de evaluación en línea con el fin de autenticar a los y las estudiantes, e identificar la autoría de las actividades de aprendizaje (exámenes, ejercicios, etc.) en entornos de aprendizaje en línea. El proyecto trabajó otros elementos relevantes como son los aspectos éticos, tecnológicos y legales, como la protección de datos, así como el aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea.

Proyecto TeSLA

Encontraréis más información sobre el *Adaptive Trust-based e-Assessment System for Learning* en el sitio web del proyecto TeSLA: <https://tesla-project-eu.azurewebsites.net/>

Fruto del proyecto TeSLA se elaboró el **marco para el aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea**, que define un conjunto de estándares, indicadores y evidencias (tabla 8). Este marco europeo debería entenderse como un instrumento compartido por los órganos de evaluación externa y las instituciones de educación superior, que debería ayudar en la mejora continua de la evaluación en línea.

AQU Catalunya

Encontraréis más información sobre el marco europeo para el aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea en el sitio web de AQU Catalunya: http://www.aqu.cat/doc/doc_79406656_1.pdf

Tabla 8. Estándares definidos en el marco para el aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea

Estándar	Definición estándar
1. Políticas, estructuras y procesos para el aseguramiento de la calidad de la evaluación en línea	La institución dispone de políticas, estructuras y procesos adecuados para asegurar que la evaluación se ajusta a los estándares éticos y legales, y que está integrada en la cultura y los valores de la organización. Además, la propuesta de la evaluación en línea está alineada con el modelo pedagógico de la institución y las normas académicas y legales, y asegura la consecución de sus objetivos de manera continua.
2. Evaluación del aprendizaje	Los métodos de evaluación en línea son variados, facilitan la innovación pedagógica y determinan de manera rigurosa el nivel de consecución de los resultados de aprendizaje. Son auténticos, transparentes y consistentes con las actividades y los recursos. La evaluación en línea debería también promover la participación del alumnado y adaptarse a la diversidad tanto del estudiantado como de los modelos educativos.
3. Autenticación, transparencia y autoría	El desarrollo y la implementación de la evaluación en línea incluye medidas de protección que garantizan la autenticación y autoría del estudiantado. El sistema de evaluación en línea es seguro y cumple su objetivo.
4. Infraestructura y recursos	La institución utiliza tecnologías adecuadas que se corresponden con los resultados de aprendizaje, y refuerza y amplía las oportunidades de aprender.
5. Apoyo al alumnado	Los y las estudiantes conocen, tienen acceso y usan de manera efectiva unos servicios de apoyo bien dotados para la consultoría, orientación, tutoría, y asesoramiento para incrementar la retención y el éxito. El apoyo del estudiante cubre las necesidades pedagógicas, tecnológicas, administrativas, y forma parte de la política y la estrategia institucionales.
6. Profesorado	El profesorado está cualificado y recibe apoyo adecuado en relación con el desarrollo tecnológico y pedagógico, y los métodos de evaluación en línea.
7. <i>Learning analytics</i>	La institución dispone de un sistema de gestión de la información que permite la recogida de datos e indicadores de manera ágil, completa y representativa, que derivan de todos los aspectos relacionados con la metodología de evaluación en línea, y tecnologías de autenticación y autoría.
8. Información pública	La institución informa de manera adecuada a todos los grupos de interés sobre los métodos de evaluación en línea y de los recursos tecnológicos. El alumnado conoce los requerimientos de <i>hardware</i> , los recursos tecnológicos para el aprendizaje y el apoyo tecnológico.

2.6. Enseñanza remota de emergencia

La situación actual de crisis sanitaria mundial provocada por la covid-19 ha obligado a ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera rápida, con el fin de no dejar desatendidos a los y las estudiantes.

Algunos autores, como Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), han introducido el concepto de *enseñanza remota de emergencia* en situaciones de crisis o emergencia sanitaria, o por conflictos bélicos. Esta concepción debe entenderse cuando la educación obligatoria y secundaria adapta el diseño de la instrucción a formatos virtuales de manera rápida con el fin de flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de *enseñanza remota de emergencia* cabe entenderlo como:

- Un ajuste temporal del diseño de la instrucción, que implica el cambio de la modalidad de impartición de las enseñanzas.
- La vuelta al formato inicial una vez la crisis o la emergencia ha finalizado.

De este modo, parece recomendable que los órganos de evaluación externa tengan presente estas situaciones en sus procesos de evaluación externa, con el fin de diferenciar las instituciones que se han debido adaptar de manera rápida por motivos de emergencia, de la enseñanza diseñada y reflexionada bajo la modalidad virtual.

Bibliografía

1. Primera parte. Educación superior en Latinoamérica: calidad en el e-learning

Alonso, L. (2019). *Identificación y análisis de la relación entre la alfabetización en información y la educación abierta: Insumos para repensar el acceso a la educación como un derecho humano*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo.

Ambrosino, A. (2019a). Los sistemas institucionales de educación a distancia: sobre las aulas, los proyectos institucionales y las aperturas en el territorio. En *II Jornada de Educación Virtual en el nivel superior*. url: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/?p=39947>

Ambrosino, A. (2019b, junio 19). CONEAU evaluó el sistema de educación a distancia de la UNL. *UNL Noticias*. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/coneau_evaluó_el_sistema_de_educación_a_distancia_unl#.XtP4INpR1nJ

Amiel, T., Duran, M. R., y da Costa, C. J. (2017). Construyendo políticas de apertura a partir dos recursos educacionais abertos: uma análise do sistema Universidade Aberta do Brasil / Building Open Policy through Open Educational Resources: An Analysis of the Open University of Brazil System. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 16(2), 161-176. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.161>

Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Arocena, R., y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina. url <https://www.oei.es/historico/salactsi/sutzarocena00.htm>

Brunner, J. J. (Ed.) (2007). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2007*. Santiago de Chile: CINDA.

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Da Costa, D., y Desiderio, M. (2018). Trajetória da política pública da educação superior a distância no Brasil: Análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e ações. En M. R. da Cruz Duran, T. Amiel y C. J. da Costa (Org.), *Utopias e distopias da tecnologia na educação a distância e aberta*. Niterói: Unicamp/CEAD-UFF. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1328233>

Da Cruz, M. R., Marino, B. C., y da Costa, C. J. (2018). Desafios e repercussões da educação à distância na Universidade Aberta do Brasil (2006-2017). En M. R. da Cruz Duran, T. Amiel y C. J. da Costa (Org.), *Utopias e distopias da tecnologia na educação a distância e aberta*. Niterói: Unicamp/CEAD-UFF. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1328233>

De Araujo, C. F., Frango, I., y Cechinel, C. (2017). III. La reglamentación de la Educación Superior a distancia en Brasil: Marcos de una trayectoria. En N. Dari y P. Bauann (Comp.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. url: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro6/iii_la_reglamentacin_de_la_educacin_superior_a_distancia_en_brasil_marcos_de_una_trayectoria.html

Ehlers, U. D. (2008). A New Pathway for E-Learning: From Distribution to Collaboration and Competence in E-Learning. *ACE Journal*, 16(2), 187-202. url: <https://www.learntechlib.org/primary/p/25274/>

Ghislandi, P., Raffaghelli, J., y Yang, N. (2013). Mediated quality: An approach for the e-learning quality in higher education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 56-73. doi: <https://doi.org/10.4018/jdlc.2013010106>

Hernández, Y. (2019). *MEI-SEaD. Modelo de evaluación integral para un sistema de educación universitaria a distancia con el uso de las tecnologías de la información y comunicación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Hernández, Y., y Mogollón, I. (2017). Marco regulatorio de la educación universitaria a distancia mediada por las TIC en Venezuela: hacia la bimodalidad. *Revista Vínculos*, 14(1), 55-67. doi: <https://doi.org/10.14483/2322939X.12558>

Hernández, Y., y Mogollón, I. (2018). Modelo institucional de educación a distancia mediada por TIC: hacia la universidad Bimodal en Venezuela. En N. Dari y P. Bauann (Comp.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. url: http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro6/iv_modelo_institucional_de_educacin_a_distancia_mediada_por_tic_hacia_la_universidad_bimodal_en_venezuela.html

Landinelli, J. (2008). Trazos del Movimiento Reformista Universitario en Uruguay. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Marciniak, R., y Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), (versión preprint). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>

Mejía, G. S. (2019). *El proceso de enseñanza aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información: modelo para evaluar la calidad de los cursos b-learning en las universidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Mejía, J. F., y López, D. (2016). Modelo de calidad de e-learning para instituciones de educación superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2), 59-72. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200007>

Méndez, E., Figueredo, C., Goyo, A. y Chirinos, E. (2013). Cosmovisión de la gestión universitaria en la sociedad de la información. *Negotium*, 9(26), 70-85. doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78228464004>

OCDE (2016). *Skills for a Digital World*. url: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/ICCP/IIS\(2015\)10/FINAL&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/ICCP/IIS(2015)10/FINAL&docLanguage=En)

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: ONU.

Rama, C. (2015). >Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia. En *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Loja: CALED-UTPL.

Ranaweera, P. (2008, julio 19). Importance of Information Literacy skills for an Information Literate society. En *NACLIS*. Colombo: University of Colombo. url: <http://hdl.handle.net/10760/11956>

Rodés, V. (2019). *Una teoría fundamentada sobre la adopción de repositorios y recursos educativos en universidades latinoamericanas*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. url: <http://hdl.handle.net/10347/18238>

Rubio, M. (2015). Indicadores, experiencias y problemas en la evaluación de la educación a distancia. En *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Loja: CALED-UTPL.

Salas, M. (2016). *Concepciones y percepciones de la calidad del e-learning en América Latina*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., y Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

Steiner-Khamsi, G., y Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy borrowing and lending in education*. Nueva York, NY: Routledge.

Tünnennann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *EDUCA06N. Superior y sociedad*, 9, 103-127.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. París: UNESCO. url: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

UNESCO (2003). *UNESCO y educación para los derechos humanos*. París: UNESCO. url: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa

UNESCO (2016). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO. url: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2018). *Global Framework of Reference on Digital Literacy*. url: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (2018). *La universidad del 10.º centenario*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2019). *SIED-UNL: Sistema UNLVirtual. Educación mediada por tecnologías en la UNL. Documento de caracterización del SIED. Sistema validado por Resolución SPU-ME 165/2019 y Resolución CONEAU 41/2019*. Santa Fe: CEMED-UNL.

2. Segunda parte. El aseguramiento de la calidad de la formación en línea en Europa

(2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas: EURASHE. url: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., y Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013*. Bruselas/Génova: EUA. url: http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EduCause*. url: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Huertas E., Biscan I., Ejsing C., Kerber, L., Kozłowska L., Marcos, S., ... Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Bruselas: ENQA. url: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>

AQU Catalunya (2019). *Guía para la elaboración y verificación de las propuestas de titulaciones universitarias de grado y máster*. Barcelona: AQU. url: http://www.aqu.cat/doc/doc_10038197_1.pdf

AQU Catalunya (2019b). *Guía para la acreditación de las titulaciones oficiales de grado y máster*. Barcelona: AQU. http://www.aqu.cat/doc/doc_25645105_1.pdf

Foerster, M., Gourdin, A., Huertas, H., Möhren, J., Ranne, P., Roca, R. (2019). *Framework for the quality assurance of e-assessment*. Barcelona: AQU. url: http://www.aqu.cat/doc/doc_79406656_1.pdf

