

Albert Sangrà

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

RESUMEN

La necesidad de una auténtica formación continuada a lo largo de la vida y su convergencia con las posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación están ofreciendo para las aplicaciones educativas, han hecho emerger lo que parece ser un nuevo mercado formativo, el del *e-learning*. No obstante, desde una perspectiva menos eufórica, el uso intensivo de las tecnologías para permitir un mayor acceso a la formación y a la educación es una nueva etapa en la existencia de instituciones de educación superior, con la aparición de las denominadas universidades virtuales. Aunque de hecho sean una evolución moderna, pensadas para una nueva era, de las universidades a distancia, a menudo se encuentran ante la necesidad de demostrar la existencia de calidad en su funcionamiento y en su oferta formativa. Sin embargo, los parámetros que acostumbra a querer utilizar para medir sus grados de calidad, suelen haber sido imaginados para instituciones que difieren en mucho de las mismas. Este artículo analiza la situación actual del debate sobre la calidad en la oferta virtual de educación superior y establece un punto de partida para reflexionar qué parámetros deberían ser los más adecuados para poder valorar la calidad en este tipo de experiencias e instituciones.

PALABRAS CLAVES: *E-Learning*, calidad, educación superior, educación a distancia, universidad virtual.

ABSTRACT

The necessity of an authentic continuing education throughout the life and its convergence with the possibilities that the information and communication technologies are offering for the educative applications, has made emerge what it seems to be a new teaching-market like e-learning. However, from a less euphoric perspective, the intensive use of the technologies allow a greater access to the formation and to the education, and it is a new stage in the existence of institutions of high education, with the appearance of the denominated Virtual Universities. Although in fact they are a modern evolution, thought for a new era. The distance universities often feel the necessity to demonstrate the existence of quality in its operation and its formative options. Nevertheless, the parameters that are used of quality, usually have been imagined for institutions that differ in much from the same ones. This article analyzes the present situation of the debate about quality in the virtual high education and establishes a departure point to reflect what parameters would have to be adapted to be able to value the quality in this type of experiences and institutions.

KEY WORDS: E-Learning, quality, high education, remote education, virtual university.



1. UNA APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA AL E-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. UNIVERSIDADES, CAMPUS VIRTUALES, CURSOS EN LÍNEA Y E-LEARNING

La universidad está empezando a plantearse el cambio, no sólo de su forma y estructura clásicos, sino de su propio enfoque de la educación. En realidad, es una necesidad subyacente a los cambios actuales de la sociedad (Drucker, 1997)¹, mayormente mediatizados por el impacto y la emergencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Igualmente, respecto al Estado español se avocinan cambios que deberían ser sustanciales (Michavila, 2001) y que ya han empezado a hacerse manifiestos en algunos estudios (Cabero, 2002; Sangrà y González Sanmamed, 2004).

Sin embargo, la reflexión en la que, aunque de forma superficial, nos adentramos, no se puede hacer desde los parámetros actuales de estructura, docencia y calidad universitarias, sino desde la perspectiva de lo que son y pueden llegar a ser las universidades virtuales, incluyendo las dudas que lícitamente podamos albergar (Martínez, 2002).

Todavía es difícil dar una buena definición de lo que es una *universidad virtual*. Y lo es porque, por diferentes motivos, hay muchas instituciones de educación superior que están probando diferentes modalidades de formación en donde se utilizan diferentes grados de virtualización de la organización.

A menudo se mezclan conceptos como universidad virtual, campus virtual o cursos en línea a los cuales hay quien atribuye las mismas características cuando no es así. El término «universidad virtual» debería englobar un concepto sistémico de la universidad ofrecida a los estudiantes y a la comunidad docente e investigadora, un concepto integral de universidad en sí misma. La UNESCO ha publicado una interesante colección de estudios de casos que nos pueden iluminar sobre la formulación práctica de lo que significa una universidad virtual (D'Antony, 2003).

Este concepto debería distinguirse suficientemente del término «campus virtual». Van Dusen (1997) realiza una correcta definición de este término cuando dice que «el campus virtual es una metáfora del entorno de enseñanza, aprendizaje e investigación creado por la convergencia de las poderosas nuevas tecnologías de la instrucción y la comunicación».

Finalmente, los cursos en línea se encuentran en un tercer estadio de concreción, al que preceden los dos anteriores. Se trata de la oferta directa de contenido, sin pretender establecer una relación de pertenencia con la institución que los ofrece.

¹ «Dentro de treinta años, los grandes campus universitarios serán reliquias del pasado. Las universidades no sobrevivirán... El cambio es tan grande como cuando dispusimos del primer libro impreso».

Desde hace unos años, un nuevo término ha empezado a utilizarse, en un intento de abarcar una concepción más amplia, a pesar de que, como es habitual, existan lecturas interesadas que establezcan interpretaciones cuanto menos dudosas. Se trata de la voz inglesa *e-learning*, que puede definirse como «el uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades» (Rosenberg, 2001).

Este autor establece que existen tres criterios que deben cumplirse para poder aplicar correctamente este término: a) que se realice en red, lo que permite una actualización inmediata, almacenaje y recuperación, distribución y poder compartir los contenidos y la información; b) que se haga llegar al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares tecnológicos de Internet; y c) que esté centrado en la más amplia visión de soluciones al aprendizaje que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación (Rosenberg, 2001, 28-29)

1.2. GRADOS DE VIRTUALIDAD

Establezcamos un continuo organizativo de análisis de las instituciones de formación virtual que puede oscilar desde lo que se denominaría *virtualidad como complemento a la presencialidad* hasta llegar a la *virtualidad total*. La asunción de uno u otro de los modelos posibles existentes en este continuo está, generalmente, en función del tipo de iniciativa y finalidad que conforma la identidad y la evolución de la universidad o centro de educación superior, de la oferta a que las instituciones tienen que hacer frente y de la tecnología que utilicen o de la forma como la utilicen.

En este sentido, podríamos establecer un eje tridimensional con las variables mencionadas anteriormente, como el que muestra la figura 1.

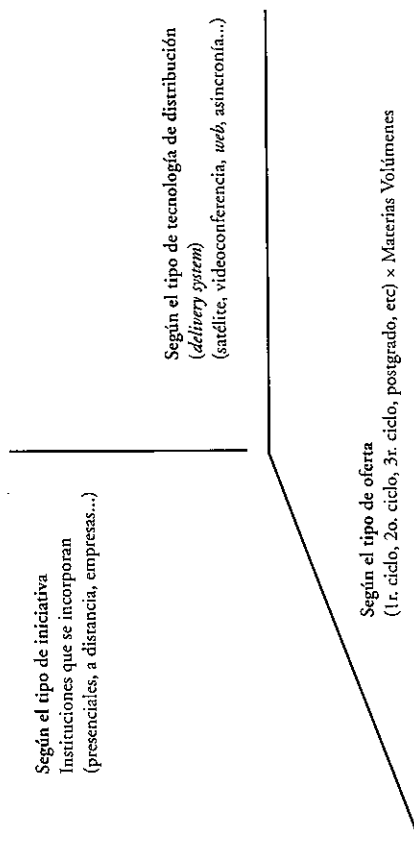


Figura 1. Esquema de los grados de virtualidad de las ofertas formativas.

A continuación, se presenta una aproximación a las categorías más generales que podemos encontrar en cada una de las dimensiones expuestas.

1.2.1. Según el tipo de iniciativa

Farrall (1999 y 2002), en un informe para *The Commonwealth of Learning*, institución que analiza la situación de la educación superior en el ámbito anglosajón, identifica 5 modelos, de los cuales solamente califica a uno como híbrido.

En realidad, hay pocos modelos puros, pero el análisis de Farrall no es exhaustivo, puesto que existen otros modelos que sus informes no mencionan.

Distintos análisis nos han permitido, de manera sucesiva, identificar los modelos siguientes, que ni se pretenden exhaustivos ni estáticos:

a) Universidad presencial que introduce elementos de virtualidad en su dinámica educativa

Generalmente, se trata de actividades que pueden oscilar desde el mero hecho de facilitar al profesorado herramientas para crear sus propias páginas web, o la creación de listas de distribución para los estudiantes de determinados cursos, hasta la realización de materiales digitales, normalmente de libre elección, para entornos considerados virtuales o semipresenciales (en línea, videoconferencias...).

Habitualmente, esta práctica no modifica sustancialmente la dinámica del aula, y su evaluación se realiza siguiendo criterios estándar utilizados tradicionalmente. Actualmente, la mayoría de las universidades españolas está desarrollando actividades de esta naturaleza.

b) Universidades presenciales que crean su división virtual

Las universidades convencionales han observado que integrar el uso de las TIC en sus modelos docentes no sólo les aporta un «plus» de modernidad, sino que además pueden conseguir ampliar el número de sus estudiantes, creando un modelo de negocio considerado complementario y, a la vez, responder al llamado «imperativo tecnológico» (Bates, 2001). En este sentido, algunas de las universidades han decidido seguir la estrategia de impulsar una oferta de *e-learning* específica.

Para ello, y dada la extraordinaria dificultad de gestionar simultáneamente una institución basada en la presencialidad y otra en la virtualidad, distintas universidades han creado organizaciones distintas. Tal fue el caso de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Educación Superior de Monterrey, en México, uno de los casos paradigmáticos. Otras lo han hecho empujadas por una perspectiva de carácter comercial, como la Universidad de California en Berkeley. En estos momentos existe una multitud de divisiones virtuales de universidades presenciales: UB Virtual/Universitat de Barcelona, Autònoma Interactiva/Universitat

Autònoma de Barcelona, Penn State WorldCampus/Penn State University (EEUU), Phoenix Online (EEUU)...

c) Universidades abiertas y a distancia que evolucionan hacia modelos virtuales

El *e-learning*, en esencia, una evolución natural de los sistemas tradicionales de educación a distancia. La incorporación de la virtualidad aparece como un elemento más de su oferta. Habitualmente, no pueden abandonar los sistemas anteriores porque hay grandes cantidades de estudiantes que los iniciaron y que aún no los finalizaron. Como ejemplo, la Open University del Reino Unido, pero también cabe señalar la muy interesante experiencia de Athabasca University en Canadá.

d) Consorcios interuniversitarios que gestionan una oferta virtual conjunta

La voluntad de reducir gastos, de reunir y aprovechar sinergias, ha conducido a la creación de consorcios de universidades que se han puesto de acuerdo para ofrecer una oferta virtual conjunta a partir de los desarrollos de cada una de las universidades que forman parte de aquéllos. Los modelos no son todos iguales, puesto que existen diferencias en su estructura jurídico-administrativa, forma de gestión e, incluso, de carácter de la oferta.

Algunos de estos consorcios más destacados son la Cardean University, creada a partir de la iniciativa empresarial Unext.com, formada por la London School of Economics, la Chicago Graduate School of Business, Columbia Business School, Stanford University y Carnegie Mellon.

También deberíamos señalar a la Universidad Virtual de Baviera, en Alemania; la Western Governor's University, EEUU; o el Grupo de Universidades G-9 y el Instituto de Formación de Postgrado en España.

e) Iniciativas corporativas

El auge de la utilización de las TIC en la formación y, en particular, el concepto de *e-learning*, ha llevado a la consideración de algunos que la formación virtual o en línea abarataría costes. Aunque numerosas experiencias fallidas nos demuestran que esto en realidad no es así, y que sólo será cierto en algunos casos en los que coincidan distintas variables (Bates, 2001: 189-190), esta percepción ha hecho que muchas empresas hayan visto como una gran oportunidad su entrada en lo que consideraran, sin duda, un gran negocio.

Así, la mayoría de grandes multinacionales, especialmente las dedicadas a la tecnología o a la consultoría empresarial, se han lanzado a crear sus *universidades corporativas*, como han venido a llamarse. Partiendo de modelos basados en la autoformación y la digitalización de contenidos, han desarrollado sistemas que les

han permitido aprovechar el valor añadido del conocimiento residente en sus empresas. Está por ver el futuro que tendrán, dado que algunas como Hungry Minds o Fathom no han conseguido su objetivo y han abandonado la carrera. Sin embargo, y por el momento, podríamos destacar a corporaciones como Motorola (Motorola University), McDonalds (The Hamburger University), o la e-Army University, desarrollada para el Ejército norteamericano de la mano de Andersen Consulting.

f) Universidades virtuales creadas como organizaciones virtuales

Finalmente, existen las universidades que ya han sido creadas para ofrecer formación exclusivamente a través de Internet. Suelen disponer de un modelo organizativo y pedagógico diferenciado, que se caracteriza por el intento de concretar lo que significa enseñar y aprender en línea. A pesar de algunas opiniones de autores ya citados (Farrell, 1999), no consideramos las universidades que vehiculan la formación a través de sistemas de videoconferencia como universidades virtuales.

Aunque están en un claro auge, en estos momentos destacamos la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), en España; y Capella University y Jones International University (JIU) en los Estados Unidos.

1.2.2. Según la oferta

Por otro lado, podemos clasificar estas iniciativas en función de su oferta, ya sea relacionándola con su núcleo temático, el volumen de estudiantes que acceden o el idioma que utilizan para la transferencia de conocimiento.

a) Temática

Históricamente, y hasta la creación de la UOC, a finales de 1994, las instituciones de educación superior que se habían introducido en la formación virtual se habían concentrado en la formación de postgrado y en la extensión universitaria.

El advenimiento de la UOC y, con ella, la oferta de titulaciones universitarias homologadas demuestran la potencialidad de la formación virtual y las posibilidades reales de ofrecer una formación universitaria de calidad a través de mecanismos telemáticos, léase en este caso campus virtual.

De igual forma, algunas universidades han desarrollado esta práctica a través únicamente de alguno de sus departamentos, con lo cual, y con independencia de si se trata de títulos homologados o propios, o se trata de formación de extensión o no, también encontramos, en algunos casos, una cierta especialización vinculada a determinadas áreas de conocimiento.

Los cursos relacionados con temáticas económicas o empresariales, informáticas y pedagógicas son los que más se ofrecen a través de la virtualidad, si bien en los últimos años empieza a existir una mayor diversificación.

b) Volumen

En Europa, en 1995, se encontraban en funcionamiento dos experiencias piloto de uso de los entornos virtuales como medios de enseñanza y aprendizaje. Aunque existían otras experiencias que incorporaban el uso de elementos tecnológicos a la educación, no lo hacían de forma completa ni tampoco integrada. El objetivo era, habitualmente, la experimentación (El-Khawas, 1995 y Green, 1996, citados por Van Dusen, 1997).

La tendencia de las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, ha sido incorporar experiencias piloto normalmente aisladas, con una oferta de plazas reducida. Esta práctica, recomendable en especial cuando la institución inicia su andadura por este nuevo medio, se ha estancado en distintas instituciones, que han echado en falta la existencia de un plan estratégico que apoyara su iniciativa. Generalmente en estos casos, la iniciativa ha partido de un profesor convencido y ha utilizado una plataforma proveedora de formación virtual que no disponía de gran escalabilidad, con lo cual la inversión necesaria para un cambio tecnológico no puede ser soportado, en la mayoría de casos, por el departamento (Bates, 2000).

No es hasta 1996 y en adelante, cuando algunas universidades² empiezan a vislumbrar el gran potencial que este tipo de formación puede llegar a alcanzar, que se plantean determinadas inversiones en este campo.

A pesar de ello, existen muchas iniciativas con un número considerablemente bajo de participantes. Por otro lado, las cifras que provienen de Norteamérica deben tratarse con suma precaución, dado que habitualmente se refieren a las veces que un estudiante se inscribe en distintos cursos (*enrollment*) y no al número total de estudiantes vinculados a un sistema de formación virtual.

En cualquier caso, podríamos distinguir entre instituciones embrionarias o que persiguen un mercado concreto (hasta 3.000 estudiantes aproximadamente) e instituciones consolidadas, que se mueven entre los 10.000 y 30.000 estudiantes en estos momentos. Uno de los ejemplos más destacables es el de la estadounidense University of Maryland-University College³, que dispone de cerca de 50.000 estudiantes matriculados en cursos exclusivamente en línea.

1.2.3. Según la tecnología de distribución (delivery system)

A pesar de que, como hemos visto anteriormente, Rosenberg (2001) establece unos criterios para considerar una actividad como *e-learning*, y en concreto destaca que se realice en red y que utilice tecnología Internet, no considera la exis-

² Sirva como ejemplo el documento «Distance Education at Penn State. Vision, Principles and Policies», The Penn State University, 1996.

³ <<http://www.umuc.edu>>.

tencia de otra variable fundamental, por cuanto aporta de posible flexibilidad en los modelos de formación virtual: el tiempo.

En este sentido, y con independencia de las tecnologías al uso, podríamos establecer una distinción entre aquellos modelos que utilizan de forma distinta la sincronía y la asincronía.

a) Modelos principalmente síncronos

La virtualidad se encuentra en el hecho de poder superar la barrera de la distancia. Metodológicamente, estos modelos no difieren en exceso de los modelos presenciales, aun cuando tengan diferencias, obvias en algunos casos y notables en otros.

A menudo hacen uso de los sistemas de videoconferencia y chat, así como de sesiones presenciales, en las cuales plantean conferencias, tutorías, etc. El correo electrónico suele ser la herramienta más asincrónica que utilizan. En los casos más extremos y, por tanto, más alejados de la virtualidad propiamente dicha, se basan en clases presenciales periódicas con el uso complementario de TIC.

b) Modelos parcialmente asíncronos

Acostumbran a ser modelos de transición en instituciones que aún tienen importantes reservas sobre la eficiencia de modelos completamente síncronos.

Suelen basarse en el uso de un entorno virtual de aprendizaje que a menudo no llega a ser una verdadera comunidad educativa virtual, sino más bien un espacio virtual repositorio de materiales y que también se utiliza como tablón de anuncios.

Este espacio se complementa con alguna sesión presencial y el uso de sistemas de videoconferencia y chat, determinando por tanto un modelo híbrido, con un uso restringido de las posibilidades sincrónicas.

c) Modelos esencialmente asíncronos

Se basan en el aprovechamiento máximo de las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), que aportan, fundamentalmente, flexibilidad e interactividad; permiten acceder a las fuentes de información y recursos ubicadas en Internet, así como a los materiales didácticos intergrados en el entorno virtual y proporcionados por la propia institución; y permiten la vinculación a una verdadera comunidad virtual de personas que aprenden (Duart y Sangrà, 2000)

En cualquier caso, los grados de virtualidad estarán en función de la conjunción de cada una de las dimensiones que hemos identificado, que establecerán distintos modelos de virtualidad que analizaremos en una investigación futura.

2. LA INTERPRETACIÓN DE LA CALIDAD DEL E-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el ámbito universitario, la emergencia de la formación virtual, o del *e-learning*, lejos de aparecer como una oportunidad de desarrollo y de puesta al día respecto de las necesidades de la sociedad, está siendo percibida como una amenaza por algunas instituciones universitarias.

Este temor ha generado como mecanismo de defensa un discurso dubitativo, cuando no peyorativo, hacia este tipo de formación universitaria, cuestionando su calidad.

Resulta claro que cualquier metodología para el aprendizaje debe revelarse útil y positiva, y en este sentido existen ya muchas iniciativas de alcance internacional que están trabajando para el establecimiento de estándares que permitan certificar y/o acreditar la calidad de los proyectos basados en el *e-learning*.

La evaluación de la calidad en la enseñanza universitaria ha empezado a ser, en los últimos años, uno de los aspectos clave para la rendición de cuentas de las universidades con respecto a la sociedad y al cumplimiento de las demandas que ésta exige a las instituciones educativas de educación superior.

Sin embargo, en lo que no existe un acuerdo generalizado es en la definición de calidad y en el alcance que las evaluaciones que se llevan a cabo tienen realmente dentro del sistema de educación superior. De la misma forma, en los últimos años se han manejado distintas interpretaciones de la calidad en el campo del *e-learning*.

Así, cabe tener en cuenta el *ámbito* al cual nos referimos cuando estamos evaluando, pudiendo distinguir al menos 3: a) el *institucional*, que debe tomar como punto de referencia la misión y los objetivos que la universidad pretende alcanzar con la utilización del *e-learning*; b) el de *programa o curso*, que debe referirse a los objetivos de aprendizaje y satisfacción vinculados a la propia oferta formativa; y c) el *desagregado* o de los elementos que lo conforman (materiales, docencia, servicios, biblioteca, etc.).

Por otro lado, en cada uno de esos ámbitos pueden apreciarse diferencias en función de la *perspectiva* que se tome en consideración. Completando por nuestra parte las propuestas que ya han hecho en este sentido Elhers (2004) y Twigg (2001), deberíamos considerar: a) la perspectiva del *estudiante*, tanto por lo que se refiere a su satisfacción con respecto a su experiencia formativa como al rendimiento y la progresión que haya obtenido; b) la del *profesorado*, desde su punto de vista intrínseco, académico y de funcionamiento; c) la de la *institución y las agencias competentes*, en cuanto a los objetivos de la propia universidad y también del sistema educativo en que se halle implicada; y d) la de los *prescriptores y agentes sociales*, que son los que van a facilitar la empleabilidad de los egresados de las distintas ofertas universitarias.

Finalmente, es importante valorar el enfoque que se haya dado a la evaluación de la calidad en cada caso. De esta forma, podríamos hablar de: a) enfoque *tecnológico*, cuando prima el funcionamiento técnico de la experiencia por encima del resto; b) *económico*, cuando se valoran esencialmente los resultados económicos; c) *educativo*, cuando los indicadores se centran sobre todo en el rendimiento y la progresión de los estudiantes; y d) *global*, cuando el enfoque pretende un equilibrio entre todos los anteriores.

El desarrollo de estos parámetros nos permitiría construir un esquema de análisis tridimensional que podemos representar gráficamente de esta forma:

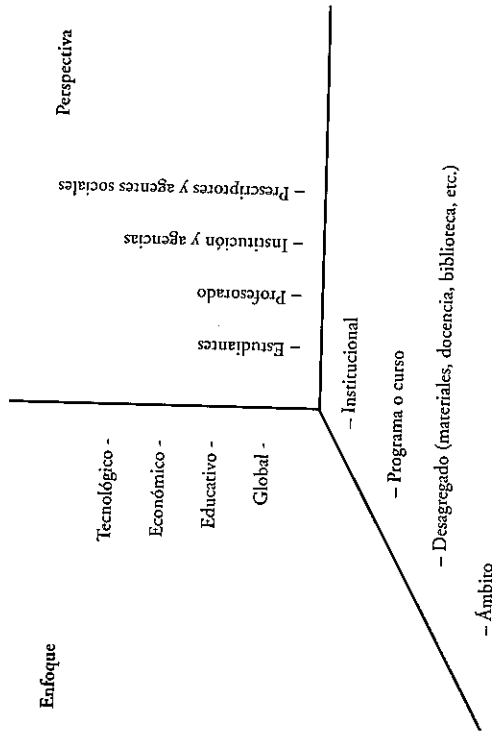


Figura 2. Relación entre el ámbito, la perspectiva y el enfoque de la evaluación de la calidad en el e-learning.

Es difícil encontrar un modelo de evaluación de la calidad que incorpore en su totalidad los distintos ámbitos, perspectivas y enfoques. Sin embargo, y sin pretender ser exhaustivos, a continuación citamos algunos ejemplos destacados:

Web-based Education Commission
<http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/>

El Congreso de los Estados Unidos estableció esta Comisión con el mandato de desarrollar recomendaciones políticas específicas dirigidas a maximizar las posibilidades educativas de Internet en los distintos niveles del sistema educativo

norteamericano. Ha sido presidida por el senador Bob Kerrey y ha redactado un informe que elevó al Congreso y al Presidente de los EEUU en diciembre del 2000.

National Education Association
<http://www.thep.com/quality.pdf>
<http://www.nea.org>

La Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos encargó a The Institute of Higher education Policy la elaboración de un informe sobre calidad en la educación en línea. Este estudio, titulado *Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education*, se elaboró con la participación directa de seis instituciones norteamericanas de educación superior: Brevard Community College, Regents College, University of Illinois at Urbana-Champaign, University of Maryland-University College, Utah State University y Weber State University.

The Council of Regional Accrediting Commissions
<http://www.msache.org>

Reúne a todas las Agencias estatales norteamericanas de acreditación. Ha elaborado un documento (*Guidelines for the Evaluation of Electronically Offered Degree and Certificate Programs*) donde se establecen los principios generales para evaluar y certificar los programas ofrecidos electrónicamente en Estados Unidos.

European Network for Quality Assurance in Higher education (ENQA)
<http://www.enqa.net>

Red de agencias y organismos equivalentes que tratan la evaluación de la calidad en la educación superior. Sigue la Recomendación 98/561/EC del Consejo de la Unión Europea de 24/9/98 sobre Cooperación Europea en el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Uno de sus objetivos para el bienio 2000-2002 era «*Quality assurance and quality assessment of new forms of delivery*».

International Council of Distance Education (ICDE)
<http://www.icde.org>

La mayor organización de instituciones dedicadas a la educación a distancia. Tiene implantación en los cinco continentes y su nivel de influencia es muy elevado. En el año 2001 decidió establecer una nueva sede en Barcelona (España) dedicada específicamente a la educación a distancia de carácter virtual. Uno de sus objetivos es la creación de un sello de calidad mundial de la formación virtual.

Benchmarking of Virtual Campuses. Proyecto parcialmente patrocinado por la Comisión Europea que está estableciendo un sistema de evaluación de campus virtuales mediante un proceso de «benchmarking». La primera fase ha sido valorada muy favorablemente y se ha aprobado una segunda fase en la cual se están incorporando nuevas instituciones europeas y americanas. Participan el *University College de Londres*, *Abö Akademy/University of Turku* de Finlandia, *FIM Psychologie de Erlangen* (Alemania), la *UOC* (España), el *Tavistock Institute* (Gran Bretaña) y *Scienler* (Italia), además de la *Conferencia Europea de Rectores (CRE)*.

3. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE INDICADORES

Todas las referencias citadas anteriormente coinciden en algunos criterios como indicadores de calidad y discrepan en otros.

Si tomamos como referencia las universidades creadas específicamente para ser virtuales, los parámetros de calidad deberían considerar las características propias de este tipo de universidades y podrían tener en cuenta los siguientes criterios (adaptado de Sigalés, 2001):

3.1. CRITERIOS EN CUANTO A LA OFERTA FORMATIVA

En este apartado se tendría en cuenta la oferta de planes de estudio y de actividades de formación y su pertinencia con respecto a las necesidades sociales y de mercado laboral del segmento de población al que la Universidad se dirige. Así mismo se podría considerar la existencia de una oferta formativa que incluyera extensión universitaria y tercer ciclo.

3.2. CRITERIOS EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN Y A LA TECNOLOGÍA

Debería considerarse si la organización y la tecnología están al servicio de los estudiantes y de la consecución de los objetivos de la Universidad y si se dispone de una plataforma tecnológica estable que garantice la comunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

3.3. CRITERIOS EN CUANTO A LOS MATERIALES Y LOS RECURSOS

En cuanto a los materiales de estudio, los criterios tendrían que hacer referencia a la calidad de sus contenidos y a la adecuación de su diseño a un entorno de formación virtual, no presencial. También debería valorarse la existencia de

bibliotecas y el acceso a otros recursos que permitieran un estudio al máximo nivel.

3.4. CRITERIOS EN CUANTO A LA DOCENCIA

En este apartado encontraríamos aspectos claves: las garantías sobre los procesos de selección y evaluación del profesorado; la existencia de un sistema de apoyo docente que facilitara la flexibilidad en el estudio; ayuda sostenida y planificada; el *feedback* necesario para que el estudiante pudiera controlar adecuadamente su proceso de estudio; y unos sistemas de acreditación rigurosos y claros.

3.5. CRITERIOS EN CUANTO A LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO

En cuanto a la creación de conocimiento, debería de tenerse en cuenta la existencia de estructuras que permitieran la investigación en la propia universidad y la colaboración con otras universidades, instituciones y empresas. Así mismo se tendría en cuenta la presencia de la universidad en los campos científico y de especialización en los que realiza investigación y la difusión de sus resultados.

3.6. CRITERIOS EN CUANTO A LOS SERVICIOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES

No debemos olvidar que estudiar en un entorno de *e-learning* significa, con independencia del grado de virtualidad al que nos referimos al principio de este trabajo, desarrollar un proceso de aprendizaje individual. En este contexto, es fundamental el apoyo que pueda brindarse a los estudiantes, incluyendo tanto los servicios directamente relacionados con el aprendizaje como los que pueden ayudarles a sentirse parte activa de una comunidad.

4. CONCLUSIONES

Aunque, obviamente, los mecanismos de parametrización de la calidad variarían en función del contexto (Tait, 1997), hasta la fecha, podríamos afirmar que empiezan a existir dos grandes tendencias en las prácticas para evaluar la calidad de las instituciones que imparten formación a través de sistemas de *e-learning*.

4.1. COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA A LA PRESENCIALIDAD

La formación virtual se entiende como un apéndice de la presencialidad, sin la cual no tiene entidad y que tiene que ser evaluada de la misma manera que la formación presencial tradicional. Obviamente esta tendencia va perdiendo adep-

tos a medida que se generalizan las ofertas de formación virtual de manera sistemática.

4.2. COMO ACTIVIDAD FORMATIVA CON ENTIDAD PROPIA

Se establece la búsqueda de criterios e indicadores específicos que den respuesta a las preguntas que se plantea la evaluación de la calidad de la formación en entornos específicos, con medios específicos y dirigida a personas con un perfil diferente al del estudiante tradicional.

A menudo el enfoque es todavía parcial y podemos encontrar mecanismos de evaluación de la actividad docente y de la calidad de materiales⁴, de las plataformas tecnológicas⁵ o de la satisfacción del estudiante⁶.

Los enfoques de tipo más global se dividen, en este momento, en tres grandes tendencias:

- Sistemas de evaluación de la calidad de la gestión y de los procesos relacionados con ésta, centrados en modelos de calidad estándar (EFQM, TQM, ISO...), que no pretenden asegurar la calidad del contenido ni de los resultados.
- Sistemas basados en la práctica del «benchmarking», que pretenden dar herramientas e indicaciones para mejorar las prácticas a partir de la observación, la comparación y la cooperación basada en las «buenas prácticas». En esta línea se encuentran las «Guías» del *Council of Regional Accredited Commissions* de los Estados Unidos o el proyecto *BENVIC* de la *Comisión Europea*.
- Sistemas de evaluación de carácter más cuantitativo, como los cuadros de mando institucionales o específicos, muy centrados en los resultados.

En cualquier caso, el camino no ha hecho más que empezar. Que la formación virtual, el *e-learning*, sea una formación de calidad, equiparable o superior a la enseñanza presencial tradicional se verá con el tiempo y con las investigaciones en este campo.

Sin embargo, lo que a todas luces es cierto es que se ha abierto ante nosotros un amplio abanico de oportunidades. No dejemos que nos limite la amenaza del fracaso. Porque, como ha dicho el político y literato checo Václav Havel, «vivimos en una era en la cual todo es posible y nada sucederá con certeza».

⁴ Guida ai criteri di qualità dei materiali didattici per la formazione a distanza. Regione Emilia Romagna, 1996.

⁵ Ver un interesante ejemplo en: <http://www.ctt.bc.ca/landonline/>.

⁶ «Assuring the Quality of World Campus Programs», The Penn State University, 2000. Documento fotocopiado, no publicado.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURNE, J. y MOORE, J. (2002). «Elements of Quality in Online Education. Vol. 3». *The Sloan Consortium*. <http://sloanconsortium.org>.
- CABERO, J. (dir.) (2002). *La Universidad y las TIC*. Sevilla: MAD.
- D'ANTONI, S. (ed.) (2003). *The Virtual University: Messages and...*. Paris: International Institute of Educational Policy, UNESCO.
- DUART, J.M. y SANGRA, A. (2000). «Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior». En Duart, J.M.; Sangrà, A. (comps.) *Aprender en la virtualidad*. Gedisa, Barcelona.
- EHLERS, J.D. (2004). *Quality in E-Learning from a Learner's Perspective*. Proceedings on the 3rd EDEN Research Workshop. Oldenburg: BIB.
- FARELL, G.M. (ed.) (2001). *The Changing Faces of Virtual Education*. Vancouver: The Commonwealth of Learning. Available at: <<http://www.col.org/virtualed/>>.
- (1999). *The Development of Virtual Education: A Global Perspective*. The Commonwealth of Learning, Vancouver.
- MARTINEZ, F. (2002). «¿Universidades virtuales?». En Salinas, J.; Batista, A. (comp.) *Didáctica y Tecnología Educativa para una Universidad en un Mundo Digital*. Panamá: Imprenta Universitaria.
- MICHAVILA, F. (2001) «¿Soplan vientos de cambio universitarios?». *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, n. 1, Madrid.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (2000) Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distances education. Washington: Institute for Higher Education policy. <<http://www.ihep.com/quality.pdf>>.
- REF, R. y SANTA MARÍA, J.M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cispaxis.
- ROSENBERG, M.J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.
- ANGRÀ, A. y GONZALEZ SANMAMED, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC*. Barcelona: Gedisa.
- SICALÉS, C. (2001). *Criteris de qualitat a les universitats virtuals*. Documento interno no publicado. Barcelona: UOC.
- TAT, A. (ed.) (1997). *Quality Assurance in Higher Education: Selected Case Studies*. The Commonwealth of Learning, Vancouver.

TWIGG, C.A. (2001). *Quality Assurance for Whom? Providers and Consumers in Today's Distributed Learning Environment*. Troy, NY: Center for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute.

THE DISTANCE EDUCATION ADVISORY COMMITTEE (1996). *Distance Education at Penn State. Vision, Principles and Policies. A Discussion Paper*. The Penn State University, PA. Available at: <http://www.outreach.psu.edu/de/Programmatic_Vision.html>.

VAN DUSEN, G.C. (1997) «The Virtual Campus». En *ASHE-ERIC Higher Education Report*, vol. 25, n.º 5. Washington, DF: The George Washington University.

ENLACES RELACIONADOS (WEBGRAFÍA)

Web-based Education Commission
<http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/>.

National Education Association
<http://www.inep.com/quality.pdf>
<http://www.nea.org>.

The Council of Regional Accrediting Commissions
<http://www.msache.org>.
European Network for Quality Assurance in Higher education (ENQA)
<http://www.enqa.net>.
International Council of Distance Education (ICDE)
<http://www.icde.org>.

BENVIC Project
<http://www.benvic.odl.org>.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
<http://www.agenqua.org>.