

Conceptos claves para la calidad de la educación superior online

Key concepts for quality in online higher education



- ✉ Paloma Sepúlveda-Parrini - *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*
- ✉ Pilar Pineda-Herrero - *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*
- ✉ Paloma Valdivia-Vizarreta - *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo conceptualizar la calidad de educación superior *online* (ESOL) desde el punto de vista de diferentes agentes partícipes de la modalidad. Para ello, pedimos a estudiantes ($n=3,152$), docentes ($n=727$) e informantes ($n=50$) de 18 instituciones de educación superior (IES) en Chile con carreras de grado en modalidad online, que señalaran los conceptos que asocian a una ESOL de calidad. A través de una metodología cualitativa que combina métodos deductivos e inductivos y lexicometría, analizamos los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas. Los hallazgos de este estudio muestran como en la ESOL coexiste una visión tradicional sobre la calidad educativa a través de conceptos vinculados al “perfil de egreso”, la “estandarización” y la “acreditación”, con perspectivas emergentes que refuerzan las particularidades de la educación *online*, reflejadas en conceptos como la conciliación, el diseño pedagógico, la equidad, el valor de la tecnología, el acompañamiento institucional o las cualidades individuales. Destaca que la “flexibilidad” y el “aprendizaje” son los conceptos más mencionados por estudiantes y docentes respectivamente. Este artículo aporta nuevas categorías para conceptualizar la calidad de la ESOL, al incorporar elementos propios de la formación de personas adultas y de la virtualidad como parte de sus significados. Plantear la calidad educativa de forma contextual y desde un enfoque de equidad es parte de los desafíos de una modalidad en continuo crecimiento y con enorme potencial en el marco de la sociedad digital global.

Palabras clave: educación superior online; enseñanza a distancia; educación de adultos; calidad de la educación; flexibilidad.

ABSTRACT

This study aims to conceptualize the quality of online higher education (OHE) through the perspectives of diverse stakeholders. To this end, we asked students ($n=3,152$), teachers ($n=727$) and informants ($n=50$) from 18 higher education institutions (HEIs) in Chile with online degree programmes to indicate the concepts they associate with quality OHE. Employing a qualitative methodology that combines deductive and inductive methods and lexicometrics, we analysed the data collected through questionnaires and interviews. The findings of this study show how a traditional vision of educational quality coexists in OHE through concepts linked to the ‘graduate profile’, ‘standardization and ‘accreditation’, with emerging perspectives that reinforce the particularities of online education, reflected in concepts such as work-life balance, pedagogical design, equity, the value of technology, institutional support, individual qualities or relevance to the labour market. It highlights that ‘flexibility’ and ‘learning’ are the concepts most frequently mentioned by students and teachers respectively. This article introduces novel categories to conceptualize the quality of OHE by incorporating elements of adult education and virtuality as part of its meanings. Approaching educational quality contextually from a focus on equity is one of the challenges of a continuously growing modality with enormous potential in the framework of a global digital society.

Keywords: online higher education; distance learning; adult education; quality of education; flexibility.

INTRODUCCIÓN

La educación *online* es efectiva para lograr resultados de aprendizajes (Martin et al., 2022). Es una modalidad que, además, es preferida por un perfil de estudiante que ha decidido ingresar a la educación superior (ES) tardíamente o que se ha visto imposibilitado por barreras y brechas económicas, de conciliación, geográficas o sociales (Chung et al., 2017; Tieben, 2020). El género y otras variables como el tipo de actividad laboral han sido identificadas como elementos claves para comprender las experiencias y preferencias del estudiantado y el profesorado (Qazi et al., 2022). La flexibilidad y el acceso sin restricciones temporales o geográficas han sido señaladas como las ventajas más comunes para preferir esta modalidad de estudio, cuestión especialmente relevante cuando se trabaja de forma no remunerada en el hogar, al cuidado de personas o cuando existen barreras de movilidad (Lee et al., 2019; Veletsianos et al., 2021).

En los últimos años la educación superior *online* (ESOL) ha crecido y ha ampliado su presencia en los sistemas educativos a nivel global. La acelerada transformación digital y la mayor demanda de formación a lo largo de la vida son algunos de los factores que explican este escenario (Guo et al., 2020). Sin embargo, aún persisten prejuicios y resistencias frente a su potencial y múltiples ventajas (O’Dea y Stern, 2022). Prueba de ello, es el constante interés en proponer nuevos modelos para analizar la calidad de la educación *online*, en un intento por justificar su validez y correcto desarrollo (Ortiz-López et al., 2021).

Este estudio reconoce la importancia y solidez de los distintos modelos creados para evaluar la calidad de la educación *online* (La Rotta et al., 2020; Luna Serrano et al., 2018; Marciniak y Gairín Sallán, 2017; Ortiz-López et al., 2021; Waheed et al., 2016). Sin embargo, el interés por encontrar definiciones comunes ha significado a nuestro juicio, un alejamiento respecto de las percepciones y experiencias de las personas implicadas en la educación *online* como agentes válidos para construir significados. Es así como el objetivo de este artículo es conceptualizar la calidad de la ESOL desde el punto de vista de estudiantes, docentes y distintos informantes de IES con modalidad *online*, a través de la identificación de similitudes y diferencias en los conceptos que utilizan para definir su calidad.

CONCEPTO DE CALIDAD

La propuesta de Harvey y Green (1993), sigue siendo un referente sobre calidad educativa (Cheng, 2017; Jungblut et al., 2015; Scharager Goldenberg, 2018). A partir de sus aportaciones se han creado categorías claves para entender la calidad: (i) la calidad como adecuación al objetivo, tiene un carácter funcional que se centra en el cumplimiento de lo que se propone u ofrece; (ii) la calidad como relación precio-calidad, combina los ámbitos educativo y monetario al centrarse en la eficiencia económica de la oferta educativa, la rendición de cuentas externa

y los procesos de auditoría propios del sector empresarial y de servicios; (iii) la calidad como excelencia se refiere a una serie de condiciones exclusivas y difíciles de lograr, lo que se traduce en una visión elitista de la educación; (iv) la calidad como algo excepcional, ha sido conceptualizada como la presencia de atributos diferenciadores de programas o contextos de estudio respecto del resto del sistema y como la consecución de los estándares mínimos, preestablecidos y observables por agentes externos; (v) la calidad como transformación se centra en la capacidad de la educación para cambiar positivamente la forma de percibir el mundo y la mejora o adquisición de nuevas competencias; (vi) la calidad como práctica centrada en el estudiantado, se refiere a los procesos de empoderamiento orientados a que el estudiantado sea capaz de participar en su proceso educativo; (vii) la calidad como valor añadido, se refiere a la percepción de mejora resultante de una experiencia educativa como medida cualitativa; (viii) la calidad como selectividad se refiere a una idea elitista sobre las características que, predefinidas como deseables, determinan el acceso y la permanencia de determinados perfiles institucionales; y finalmente (ix) la calidad como virtud de la práctica profesional está centrada en la motivación y el compromiso de las personas partícipes en los procesos educativos, vinculadas además al bienestar en los lugares de trabajo.

EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE

La ESOL tiene una vasta trayectoria de investigación. Según Martin et al. (2020), existen tres áreas donde se han situado los principales tópicos de investigación: estudiantado, curso y profesorado, y organización. Sin embargo, la calidad y el acceso, la equidad, la inclusión y los aspectos éticos son algunos de los temas menos explorados. Sobre los enfoques de medición de la calidad de la ESOL, Esfijani (2018), señala que los estudios se han centrado principalmente en los recursos, insumos y procesos de educación *online*, pero carecen de una visión integrada de la calidad que aborde su definición y los enfoques de medición en su conjunto, no solo desde el punto de vista del estudiantado, como suele presentarse, sino también del profesorado, agentes institucionales, empresas, etc. En la misma línea, Marciniak y Gairín Sallán (2017), concluyen que no existen criterios comunes aplicables a los distintos modelos para evaluar la calidad de la educación *online*, mientras que existen divergencias en la definición, interpretación y preponderancia de las dimensiones según cada modelo analizado. En línea generales, se pueden identificar dos corrientes, quienes proponen la utilización de las perspectivas clásicas de calidad educativa (presencial) pero con distinta preponderancia y quienes abogan por una adecuación de las perspectivas clásicas a través de la creación de nuevas categorías de cara a su pertinencia con los ámbitos digitales (Ortiz-López et al., 2021). En esta última corriente se sitúa este estudio.

En una sociedad altamente digitalizada, el ciberespacio y por supuesto, los entornos virtuales de aprendizaje, suponen una suficiente heterogeneidad y

complejidad como para analizarlos contemplando sus singularidades y divergencias (Bendixen y Jacobsen, 2017). No necesitan al mundo análogo para crear significados. A su vez, los ámbitos virtuales son parte de entramados sociales y culturales específicos, es decir, no son neutrales y en ellos se vuelcan y recrean las desigualdades e imaginarios sociales (Atenas et al., 2022; Wajcman, 2010). Una mirada sobre la calidad de estos entornos debería intentar traducir las categorías clásicas a modelos que dialoguen con ambas premisas, así como crear nuevas categorías.

Una mirada de la calidad de la ESOL desde una perspectiva situada debería contemplar las especificidades del estudiantado y del profesorado. Respecto al primer colectivo, la literatura lo ha definido como un estudiante “no tradicional” debido a i) tener más de 25 años, ii) compaginar sus estudios con responsabilidades externas, y iii) no depender económicamente de sus familias. Además, se ha caracterizado por: iv) tener mayores posibilidades de abandono educativo, a pesar de tener igual o mayor rendimiento académico que sus pares “tradicionales”, v) tener una mayor resiliencia frente a las barreras de acceso y permanencia inherentes a la educación superior, vi) tener una socialización menos intensa con el entorno estudiantil, y vii) una presencia más significativa en programas de estudios no formales, educación continua y educación a distancia (Tieben, 2020). Además, Sánchez-Gelabert et al. (2020), añaden que en general, el estudiantado de mayor edad tiene una percepción de su experiencia educativa diferente a la del estudiantado más joven, ya que está centrada en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos teóricos. A diferencia del estudiantado, el profesorado de ESOL no responde a un perfil tan delimitado, mientras que el contexto institucional de apoyo a la docencia es fundamental para comprender sus prácticas y percepciones (Xavier y Meneses, 2021). En este estudio nos centramos en un profesorado que define su labor docente a partir del concepto de tutoría (Vlachopoulos y Makri, 2021). Esta tarea combina competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas y técnicas a través de la retroalimentación, el seguimiento, la motivación y la orientación en el proceso de estudio (Richardson et al., 2022).

En la actualidad y como resultado de las medidas educativas adoptadas debido a la pandemia de COVID-19 (Green et al., 2020), distintos contextos y sistemas educativos han revalorizado a la educación *online*. El balance en general es positivo: la educación *online* pasó de ser una modalidad anclada en los márgenes a ser considerada como válida para distintos contextos educativos. Como resultado: (i) los prejuicios sociales que arrastraba la educación *online* durante décadas se redujeron, (ii) el mercado laboral tuvo que abrir definitivamente las barreras para los y las egresadas de carreras *online*, (iii) las IES líderes en educación *online* se posicionaron como referentes y demostraron tener una robusta capacidad para enfrentar situaciones adversas, incluso más que las instituciones presenciales que cuentan con mayores recursos y reconocimiento, (iv) la gran demanda de programas formativos en formato *online* o híbridos creció cuantiosamente, impactando de forma transversal al conjunto de sistemas de educación superior y (v) aumentó el interés de

las instituciones presenciales por flexibilizar su oferta formativa. La flexibilización es, por tanto, uno de los conceptos claves para analizar la educación *online*. Este concepto está asociado a la posibilidad de ofrecer alternativas sin límite de tiempo, espacio y ritmo (Huang et al., 2020). Además, se relaciona a la equidad en el acceso (Benade, 2019), la utilización efectiva de las tecnologías (Müller y Mildemberger, 2021), y a la promoción de estrategias de aprendizaje para la autorregulación (Jung et al., 2022). La flexibilidad es hoy el concepto por excelencia que redefine al sistema de educación superior en el mundo postconfinamiento (Lockee y Clark-Stallkamp, 2022; Müller et al., 2023).

La flexibilidad de la ESOL tiene que dialogar con la escalabilidad. Este es un elemento clave que rige a toda propuesta de educación *online* que busque la optimización de sus recursos y la llegada a un público masivo (Ragusa y Crampton, 2017). En otras palabras, la implementación y gestión eficiente de un programa de estudios *online* es posible (y deseable) en tanto que cumpla con el criterio de ubicuidad (Virtanen et al., 2018). Para ello, un o una estudiante podrá ser capaz de realizar las actividades y acceder a todos los recursos en el momento y lugar que quiera. Esta premisa básica obliga a que las IES viertan todos sus esfuerzos en la creación de un curso, asignatura o módulo, para que quede disponible para un amplio público y por un tiempo prologando. Si consideramos que lo anterior debe multiplicarse por cientos de asignaturas y decenas de carreras, la institución necesita un criterio de efectividad tal que permita asegurar que dicha escalabilidad será coherente en todos los resultados de esas combinaciones con su visión y misión institucional, modelo pedagógico y modelo de diseño instruccional. Para ello, la estandarización de la oferta formativa es clave. Un análisis crítico de la flexibilidad también nos invita a cuestionar cómo el concepto articula tras de sí un sentido de libertad o responsabilidad individual propio de sistemas neoliberales que, a la vez, es un eslogan comercial que produce cuantiosos réditos en los sistemas educativos basados en la mercantilización de las tecnologías digitales (Houlden y Veletsianos, 2021; Saura et al., 2023).

Es así como en contextos educativos neoliberales –caracterizados por una desregulación y creciente demanda de acceso a la educación superior–, la calidad tiende a entenderse como resultado de procesos de acreditación externa y de rendición de cuentas (Gerón-Piñón et al., 2021). En este estudio proponemos ampliar esta mirada a través de un acercamiento al concepto de calidad en la educación *online* desde una perspectiva de equidad, lo que Harrison y Mathuews (2022) señalan como necesario para que los diseños estandarizados y masivos propios de la modalidad no pierdan de vista el componente humano y centrado en la diversidad. En esta línea, entenderemos la calidad como un concepto no neutral, político, multifacético y subjetivo, que se construye –no se logra– a partir de procesos dialógicos y participativos (Stracke, 2019; Williamson, 2019). Por ello, resulta fundamental conocer cómo las personas involucradas experimentan los procesos de aprendizaje y los contextos educativos mediados por tecnologías.

METODOLOGÍA

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral en curso. Se basa en una metodología cualitativa que nos permite conocer en profundidad los significados que las personas involucradas atribuyen a un concepto (Flick, 2022). Se utilizó la entrevista semiestructurada y el cuestionario como técnicas para producir información. Estas técnicas fueron aplicadas a informantes institucionales, estudiantes y docentes respectivamente, durante el año académico chileno 2021. En ambos instrumentos (pauta de entrevista y encuesta) se preguntó: “En tu opinión, ¿qué conceptos asocias a una educación superior *online* (ESOL) de calidad?”. En el caso del cuestionario esta pregunta fue abierta y se pidió escribir tres conceptos. Para analizar la información se utilizó el método deductivo e inductivo para las entrevistas y el método de lexicometría para la pregunta abierta de los cuestionarios. Los resultados de ambos métodos se triangularon y dieron como resultado categorías emergentes, útiles para conceptualizar la calidad de la ESOL desde el punto de vista de las personas involucradas. A continuación, se presentan las especificidades de cada técnica utilizada.

Entrevistas

A inicios del año 2021 se invitó a participar a las 27 IES que implementaban carreras de grado en modalidad *online* en Chile antes del año 2020. Aceptaron participar 18 instituciones: tres Centros de Formación Técnica (CFT), siete Institutos Profesionales (IP) y ocho Universidades. Todas las instituciones, salvo una universidad, tienen carácter de financiación privada. Los y las informantes institucionales fueron seleccionados a partir de un muestreo según “determinados criterios” (Izcara, 2007), considerando los siguientes perfiles: (i) vicerrectoría académica, (ii) área de aseguramiento de la calidad, (iii) área de innovación y desarrollo institucional y (iv) diseño pedagógico de educación *online*.

En total se realizaron 50 entrevistas entre marzo y mayo del año 2021. Se utilizó el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), para delimitar la participación de informantes, entendiendo que las nuevas entrevistas no aportan información adicional para lograr el objetivo propuesto mientras que se ha logrado un conocimiento profundo sobre el tema (Guest et al., 2006; Nelson, 2017).

La muestra de informantes institucionales lograda se dividió en personas que trabajan en universidades (n=21), en IP (n=24) y en CFT (n=5). Con respecto a otras variables de la muestra, según género se dividen equitativamente (25 personas identificadas en el género femenino y 25 con el género masculino). Según perfiles institucionales: perfil i (n=10), perfil ii (n=15), perfil iii (n=13) y perfil iv (n=12). Según la profesión, en su mayoría provienen del ámbito de la Ingeniería (n=22), le sigue Educación (n=19) y, finalmente, profesiones vinculadas a las Ciencias Sociales (n=5). Según el máximo nivel de formación, en su mayoría tienen el grado

de magister (n=37), luego vienen quienes poseen el título profesional (n=3) y, por último, quienes tienen el grado de doctor o doctora (n=3). También les preguntamos sobre su acercamiento a la educación *online*, al respecto: 44 personas señalan que han cursado estudios en esta modalidad, mientras que 28 personas señalan que se han capacitado laboralmente en temas vinculados a la ESOL.

El instrumento se sometió a un proceso de validación mediante la revisión metodológica de dos académicas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (diciembre 2021) y la validación de contenido mediante ocho entrevistas piloto. Todos los procedimientos utilizados en esta fase de la investigación fueron aprobados por la comisión de ética de la UAB (ref. CEEAH 5586). Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom. Tuvieron una duración de entre 30 y 70 minutos, fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas y almacenadas en la nube dispuesta por la misma universidad. Todas las entrevistas fueron anonimizadas. Previo a comenzar la entrevista se solicitó la firma del consentimiento informado.

Las entrevistas fueron analizadas en su totalidad utilizando el software NVIVO a través de un proceso de codificación abierta. Luego de una lectura detallada de las transcripciones se crearon 54 códigos sustantivos que describen los temas comunes en las entrevistas (Rodríguez, 2019). Posteriormente se reorganizaron los códigos en torno a categorías, proceso que permite darle una solidez analítica y teórica a un conjunto de códigos (Gibbs, 2018). Las categorías utilizadas fueron definidas a partir de una lógica deductiva e inductiva (Neale, 2016): por un lado, basada en las categorías teóricas utilizadas para construir la pauta de entrevista y por otro, basada en aquellos tópicos emergentes considerados como relevantes (Tabla 1). Finalmente, seleccionamos las unidades de análisis valoradas como más representativas para definir el significado que le otorgan las personas a cada una de las categorías.

Tabla 1

Códigos para analizar las percepciones sobre calidad en la ESOL

Códigos	Origen
Calidad como adecuación al objetivo	Harvey y Green, 1993
Calidad como relación precio-calidad	
Calidad como excelencia	Harvey y Green, 1993; Jungblut et al., 2015
Calidad como algo excepcional	
Calidad como transformación	
Calidad como práctica centrada en el estudiante	Jungblut et al., 2015
Calidad como valor añadido	
Calidad como selectividad	
Calidad como virtud de la práctica profesional	Cheng, 2017

Códigos	Origen
Calidad como acreditación	
Calidad como estandarización	
Calidad como equidad	
Calidad como pertinencia con el mundo laboral	emergente de las entrevistas
Calidad como valor de aspectos tecnológicos	
Calidad como diseño pedagógico	
Calidad como conciliación	

Fuente: elaboración propia.

Cuestionarios

Durante septiembre del año 2021 se invitó a todas las IES participantes en la fase cualitativa a continuar con la etapa de cuestionarios; aceptaron participar 14 instituciones (tres CFT, seis IP y cinco universidades). Los criterios definidos para seleccionar a la muestra al interior de cada institución fueron: estudiantado y profesorado que hubiesen cursado o impartido asignaturas, respectivamente, en cualquier carrera de grado en modalidad *online* en la institución durante el año 2021. Se realizó una autoselección por parte de estudiantes y docentes para contestar el cuestionario.

En el cuestionario de estudiantes, de un total de 4.119 respuestas, 3.937 dieron el consentimiento, 644 contestaron solo las preguntas de caracterización y 3.152 contestaron a partir del primer ítem de calidad (casos considerados como válidos). La muestra lograda se divide en un 48,9 % identificadas con el género femenino, un 50,6 % con el género masculino y un 0,1 % (n=5) con géneros no binarios, además de 0,2 % quienes señalaron la opción “prefiero no responder”. La media de edad son 37,1 años (TD=8,7). El 78,3 % trabaja con un contrato estable (de este grupo, el 61,2 % se identifican con el género masculino), mientras que solo el 6 % trabaja de forma no remunerada en el hogar (de este grupo el 95,6 % corresponden a personas identificadas con el género femenino). La muestra lograda en este estudio corresponde al 4,0 % (n=3.152) de la población total de estudiantes que cursaron una carrera de grado *online* en Chile durante el año 2021 (SIES, 2022).

En el cuestionario al profesorado, de un total de 861 respuestas, 841 dieron el consentimiento, 114 contestaron solo las preguntas de caracterización y 727 contestaron a partir del primer ítem de calidad (casos considerados como válidos). La muestra lograda se divide en un 51,9 % identificadas con el género femenino, un 48,1 % con el género masculino y no hubo mención a géneros no binarios. La media de edad son 45,1 años (TD=10,6). El 79,6 % tiene un contrato inestable con la institución, dentro de lo cual existe una paridad entre ambos géneros. El 46,4 %

tiene menos de tres años de experiencia realizando docencia *online*. El Sistema de Información de Educación Superior en Chile (SIES) no cuenta con la distinción por modalidad para el personal académico de las instituciones. Por esta razón no es posible establecer la representatividad de la muestra lograda de docentes.

Se crearon dos cuestionarios *online ad-hoc* para el estudiantado y profesorado. El proceso de validación de ambos cuestionarios se realizó a través de un panel de nueve juezas expertas a quienes se les pidió valorar el instrumento según su univocidad, importancia y pertinencia respecto a los objetivos de investigación (octubre 2021). Todos los procedimientos utilizados en esta fase de la investigación fueron aprobados por la comisión de ética de la UAB (ref. CEEAH 6161). Los cuestionarios fueron difundidos a través de enlaces web de la plataforma SurveyMonkey. Cada institución determinó cómo difundirlos (plataformas de estudio o correos masivos) y enviar recordatorios. Cada cuestionario fue autoadministrado de forma individual por estudiantes y docentes sin la presencia del equipo investigador (Cohen et al., 2009). Los datos fueron recogidos entre noviembre 2021 y enero 2022.

Para analizar las respuestas obtenidas nos basamos en el método de lexicometría o estadística textual (Lebart et al., 2000), siguiendo las fases propuestas por Concha-Díaz y Léniz Maturana (2022) para cuantificar la información obtenida en preguntas abiertas de cuestionarios. El análisis se realizó de forma análoga en dos fases. La primera se basó en la revisión de los conceptos originales (9.448 estudiantes y 2.180 docentes) con el fin de uniformar su redacción y corregir errores tipográficos, para luego excluir conceptos redundantes –“calidad”, “educación”, “estudio a distancia”, “buena”–, conceptos que requieren de un contexto mayor para entender su relación con la calidad –“sorprendido”, “inspectora educacional”, “nivel” – y comentarios de opinión –“primera vez que estudio *online*”, “he tenido buena experiencia en el instituto” –. Además, excluimos los conceptos y comentarios que descalifican o que describen una mala experiencia en la ESOL. Como resultado quedaron un total de 8.161 conceptos de estudiantes y 1.712 conceptos de docentes. La segunda fase, consistió en una valoración cualitativa de los conceptos finales a fin de crear categorías que permitieran agruparlos.

RESULTADOS

Se presentan los resultados en tres partes: (i) qué es la calidad para los y las informantes institucionales (ii) qué es la calidad para estudiantes y docentes y, (iii) categorías emergentes a partir de la triangulación de la información anterior. En el caso de los y las informantes institucionales, se presenta la descripción de los tres códigos con más recurrencias y las citas valoradas como más representativas para cada uno de estos códigos. En el caso de estudiantes y docentes, primero indicamos la frecuencia de los conceptos utilizados según variables y luego observamos la frecuencia de las categorías emergentes creadas para agrupar los conceptos.

Informantes institucionales

En la Tabla 2 se muestran los códigos utilizados para analizar la información de las entrevistas según orden de recurrencia de citas. La información analizada son las respuestas a la pregunta: “En tu opinión, ¿qué conceptos asocias a una educación superior *online* (ESOL) de calidad?”.

Tabla 2

Códigos para analizar las percepciones sobre calidad en ESOL y recurrencia

Códigos	Recurrencia
Calidad como adecuación al objetivo	93
Calidad como acreditación*	64
Calidad como estandarización*	54
Calidad como equidad*	49
Calidad como virtud de la práctica docente	44
Calidad como pertinencia con el mundo laboral*	43
Calidad como práctica centrada en el estudiante	40
Calidad como excelencia	40
Calidad como valor añadido	30
Calidad como valor de aspectos tecnológicos*	29
Calidad como transformación	29
Calidad como selectividad	22
Calidad como diseño pedagógico*	21
Calidad como conciliación*	17
Calidad como relación precio-calidad	16

Fuente: elaboración propia.

*Códigos emergentes.

Como se puede apreciar, la referencia a la perspectiva clásica de “calidad como adecuación al objetivo” es la más mencionada, le siguen la “calidad como acreditación” y “calidad como estandarización”. Destaca la referencia a la “calidad como equidad” definida desde el punto de vista del acceso que permite el aprendizaje ubicuo de la modalidad. En la misma línea, la escasa referencia a la “calidad como selectividad” y a la “calidad como relación precio-calidad” pueden ser interpretadas como una valorización de las potencialidades de acceso propias de la modalidad a un perfil de estudiante no tradicional. A continuación, conceptualizamos como las y los informantes institucionales entienden los tres códigos con más recurrencia de citas.

Calidad como adecuación al objetivo

La adecuación al objetivo en el contexto de ESOL es entendida por las personas entrevistadas como el cumplimiento del perfil de egreso y responde al énfasis que hace el marco regulatorio del país a esta declaración de objetivos, transformada en una promesa de las instituciones y en una demanda por parte del estudiantado. Cumplir con el perfil de egreso es percibido como una manera de responder a las expectativas del estudiantado lo que, en consonancia con las abundantes referencias a términos empresariales, es parte del contrato que se hace con el “cliente”. Además, destaca que las personas entrevistadas de los perfiles i y ii (académico y calidad), sitúan al perfil de egreso como la piedra angular que resume los objetivos de la IES sujetos a la evaluación institucional.

En la medida, que si hay una carrera online que aspira a desarrollar una serie de competencias o habilidades (...) en la medida que eso se cumpla y que efectivamente esos egresados sean valorados en sus competencias, uno efectivamente puede decir: ¿sabes qué? Aquí hay una buena alternativa, hay una formación de calidad (Universidad, perfil i, masculino).

En otra acepción, la importancia de cumplir con el perfil de egreso es percibida como la bisagra que permite asegurar la homogeneidad entre distintas modalidades o jornadas y un mismo programa de estudio. La relación entre asegurar que todo lo que se enseña apunte a un mismo objetivo y la calidad de la ESOL es casi una relación de causalidad, aseguran las personas entrevistadas.

Cuando uno habla de la calidad en la virtualidad o en carreras que son online, lo que uno busca, es que el cumplimiento del perfil de egreso del estudiante virtual sea el mismo que del presencial (IP, perfil ii, femenino).

Calidad como acreditación

La acreditación es percibida como una “carga” para las personas entrevistadas. A pesar de que la política pública ha tratado de instalar la narrativa de la calidad permanente o integral, en la práctica esto dista de ser así. En las entrevistas se señala que la ESOL sigue estando en tela de juicio y que su valor debe ser demostrado, inclusive más que otras modalidades. Los escasos referentes en Chile de educación *online* y la exigua investigación asociada a este campo hacen que, además, no se perciban interlocutores/as válidos para liderar procesos de acreditación o acompañamiento a la ESOL. Es por ello que las IES destinan gran parte de sus recursos y esfuerzos en procesos de certificaciones externas e internacionales (ISO, Quality Matters, CALED, etc.) que preparen el camino para la acreditación institucional.

Es sancionatorio, porque públicamente te sanciona, porque hay una puesta en escena pública publicitaria, porque la institucionalidad también asigna recursos a esa acreditación; porque las universidades hoy día tienen que desarrollarse casi en forma exponencial con recursos limitados en productividad (Universidad, perfil ii, masculino).

La calidad como acreditación está en consonancia con la percepción de las personas entrevistadas de que la ESOL forma parte de un sistema de calidad enfocado en el cumplimiento de estándares y vinculado a mecanismos sancionatorios que determinan completamente el devenir de las instituciones. La relevancia de los procesos de autoevaluación y de aseguramiento interno de la calidad responden a ello. Estos procesos, basados en el cumplimiento de la normativa interna, van de la mano con la detección del cumplimiento o no del perfil de egreso dentro de la multiplicidad posible de sedes, jornadas y modalidades en una institución. La administración interna de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la ESOL forma parte de la realidad de algunas IES en el país donde abunda una visión y lenguaje empresarial e instrumental de la calidad educativa.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad institucional es el cumplimiento de la normativa interna (...) Y es la verificación de que ese proceso que está definido y queremos que se cumpla en cualquier sede, en cualquier modalidad, en cualquier jornada; se haga en forma como transversal, no de una forma distinta porque implica directamente o impacta directamente en el perfil de egreso del estudiante (Universidad, perfil ii, masculino).

Calidad como estandarización

Las referencias a la calidad como estandarización son definidas por las personas entrevistadas a partir de la alineación de los recursos institucionales en favor del cumplimiento del perfil de egreso en los múltiples formatos de la institución. Estandarizar la oferta formativa es una estrategia entendida por las personas entrevistadas como la forma de proveer al estudiantado de una hoja de ruta clara para su trabajo autónomo.

Porque de pronto entra en contradicción que tengamos tanta actividad estandarizada en una plataforma, cuando justamente nuestro modelo indica que la flexibilidad es una virtud de nuestro modelo... el estudiante para un mismo aprendizaje, él debería optar, ¿cuál es la mejor forma que tiene él de aprender? Acá en Chile los modelos incluyen todo, pero el estudiante

necesariamente tiene que pasar por todos los pasos (Universidad, perfil iv, femenino).

En este sentido, resultan interesantes las referencias a que la estandarización es el mecanismo que permite “administrar la flexibilidad”. Para ello existen protocolos y lineamientos que encauzan el trabajo de todos los perfiles y áreas que inciden en la ESOL, desde lo pedagógico hasta lo administrativo.

Nosotros hemos entendido que, para administrar la flexibilidad de manera responsable, uno tiene que tener cosas muy bien estructuradas, porque pretender lanzarse a la flexibilidad sin ordenar los procesos, es arriesgado (IP, perfil i, femenino).

Sin embargo, los significados más profundos respecto a la estandarización como calidad de la ESOL están vinculados con asegurar una equivalencia formativa respecto de la modalidad presencial. Las personas entrevistadas señalan una relación estrecha entre la homogenización de los materiales y recursos y el aseguramiento de la calidad, mientras que se repite la idea: “ser tan buena como la presencial”. Otra acepción de la estandarización como calidad hace referencia a los consorcios a los cuales pertenecen algunas de estas instituciones. En su mayoría son conglomerados extranjeros privados que imponen una misma línea editorial a las IES con una adecuación contextual a la idiosincrasia y características del país.

Estudiantes y docentes

En la Tabla 3 se muestran los conceptos más mencionados por estudiantes y docentes en la pregunta: “Desde tu experiencia como estudiante/docente en modalidad *online*, escribe 3 conceptos que asocies a una educación superior *online* de calidad”. Cabe destacar que la pregunta no solicitó jerarquizar la importancia de cada uno de los tres conceptos, por ello consideramos un listado único para realizar los análisis. Cada concepto contiene a sus plurales y formas gramaticales derivadas (flexibilidad: flexibilización, flexibles, flexible).

Tabla 3

Conceptos con más frecuencia según tipo de IES, perfil y género

Tipo de IES	Perfil	Género	Frecuencia de conceptos más mencionados
Centro de Formación Técnica	Estudiantes	Femenino	Docentes (43), Clases (24), Plataforma (24), Flexibilidad (23), Responsabilidad (21), Material (20)
		Masculino	Flexibilidad (17), Docentes (14), Material (11), Comunicación (10), Plataforma (9)
	Docentes	Femenino	Retroalimentación (11), Flexibilidad, Aprendizaje (10), Desarrollo (8), Compromiso (7)
		Masculino	Docentes (9), Retroalimentación (7), Constante (6), Comunicación (4), Aprendizaje (3)
Instituto Profesional	Estudiantes	Femenino	Profesores (258), Estudio (194), Flexibilidad (192), Material (111), Apoyo (110)
		Masculino	Profesores (237), Estudio (207), Flexibilidad (205), Material (109), Apoyo (89)
	Docentes	Femenino	Flexibilidad (31), Docente (25), Aprendizaje (23), Retroalimentación (14), Autonomía (13)
		Masculino	Flexibilidad (29), Aprendizaje (24), Estudiante (22), Docente (20), Compromiso (12)
Universidad	Estudiantes	Femenino	Profesores (83), Flexibilidad (35), Clases (30), Plataforma (27), Material (26)
		Masculino	Profesores (81), Flexibilidad (70), Plataforma (37), Material (31), Clases (28)
	Docentes	Femenino	Aprendizaje (26), Estudiante (23), Flexibilidad (19), Innovación (15), Comunicación (11)
		Masculino	Aprendizaje (30), Estudiantes (25), Participación (19), Docente (18), Flexibilidad (18)

Fuente: elaboración propia.

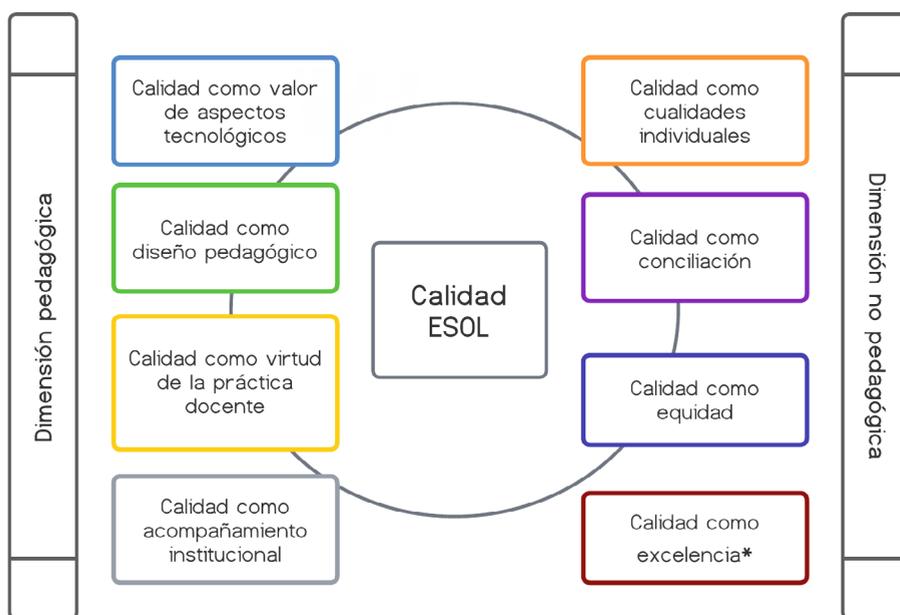
Destaca que el único concepto que se repite con fuerza en las respuestas del estudiantado de todas las IES y de ambos géneros es la “flexibilidad”. Mientras que los demás conceptos también son similares y circulan entre las cualidades individuales y las referencias a la docencia, metodologías y plataformas. Así, se puede interpretar que existe una experiencia común entre el estudiantado *online* muy interesante y que debería ser explorada con mayor profundidad. Por su parte, si bien para el profesorado también es relevante la flexibilidad, destacan las referencias a su labor

docente y al compromiso del estudiantado y, por otro lado, la casi nula referencia a las plataformas o características tecnológicas de la modalidad. El soslayar la importancia de los aspectos tecnológicos, podría ser interpretado a la luz de la corta experiencia en la docencia *online* de la muestra y con ello, la prevalencia de una mirada “presencial” de la docencia.

A partir de la valoración cualitativa de los conceptos señalados, se crearon ocho categorías que permitieran agruparlos en torno a perspectivas comunes. Cuatro categorías vinculadas a una dimensión pedagógica (Calidad como valor de aspectos tecnológicos, Calidad como diseño pedagógico, Calidad como virtud de la práctica profesional, Calidad como acompañamiento institucional) y cuatro categorías vinculadas a una dimensión no pedagógica (Calidad como cualidades individuales, Calidad como conciliación, Calidad como equidad, Calidad como excelencia) (Figura 1).

Figura 1

Categorías sobre la calidad de ESOL de estudiantes y docentes



*Esta categoría es la única que no es emergente, ya que corresponde a la conceptualización de Harvey y Green (1993).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se muestra cada categoría y los conceptos con mayor frecuencia en cada una de ellas según los dos perfiles de la muestra. Así, se puede observar con cuáles conceptos se dotan de significado las distintas categorías. Destacamos los conceptos vinculados a la conectividad (Calidad como valor de aspectos tecnológicos) que podrían estar hablando de una posible brecha digital en el acceso a Internet, lo que debería ser explorado desde una perspectiva de equidad en la formación. También destacamos que los conceptos utilizados por estudiantes y docentes son similares; en cada una de las categorías creadas uno o dos de los cuatro conceptos más mencionados son iguales. Esta cercanía conceptual entre los perfiles devela una percepción común de los desafíos de la modalidad respecto a la calidad que podría ser explicada por la cercanía generacional de las muestras.

Tabla 4
Conceptos con más frecuencia según las categorías

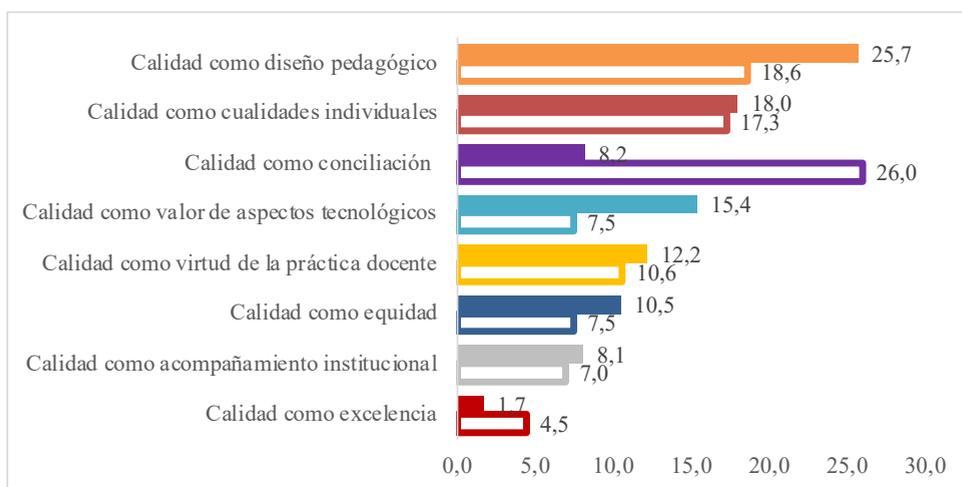
Dimensión	Categorías	Conceptos	
		Estudiantes	Docentes
Pedagógica	Calidad como valor de aspectos tecnológicos	Conectividad, Internet, Buena plataforma, Tecnologías interactivas	Conexión, Plataformas, Tecnologías, Virtualidad
	Calidad como diseño pedagógico	Contenidos, Material de estudio, Práctica, Innovación	Aprendizaje significativo, Innovación, Metodologías activas, Evaluaciones
	Calidad como virtud de la práctica profesional	Clases, Comunicación docente, Buenos docentes, Retroalimentación	Retroalimentación, Capacitación docente, Acompañamiento docente, Docentes
	Calidad como acompañamiento institucional	Apoyo, Acompañamiento Seguimiento, Información clara	Acompañamiento, Comunicación efectiva, Empatía, Seguimiento
No pedagógica	Calidad como cualidades individuales	Autonomía, Autogestión, Responsabilidad, Organización	Autonomía, Participación, Compromiso, Responsabilidad
	Calidad como conciliación	Flexibilidad, Tiempo, Libertad, Comodidad	Flexibilidad, Comodidad, Tiempo, Disponibilidad
	Calidad como equidad	Accesibilidad, Ahorro, Economía, Inclusión	Acceso, Oportunidad, Inclusiva, Diversidad
	Calidad como excelencia	Acreditación, Excelencia académica, Reconocimiento, Prestigio	Excelencia, Alto estándar, Indicadores, Exigencia,

Fuente: elaboración propia.

Las ocho categorías tienen distinta preponderancia en estudiantes y docentes. En la Figura 2 se presenta la distribución según perfil. En estudiantes, destaca que la mayoría de los conceptos fueron agrupados en la categoría Calidad como conciliación (2.123), seguida por Calidad como diseño pedagógico (1.519). Mientras que la categoría con menor agrupación de conceptos es Calidad como excelencia (364). En el caso del profesorado, la mayoría de los conceptos fueron agrupados en Calidad como diseño pedagógico (440) y Calidad como cualidades individuales (308), mientras que Calidad como excelencia (29) tiene la menor cantidad de conceptos.

Figura 2

Distribución del porcentaje según las categorías de docentes y estudiantes*



*Docentes (barra rellena) y estudiantes (barra con bordes).

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, producto del análisis de las entrevistas y de los cuestionarios emergieron nuevas categorías útiles para conceptualizar la calidad de la ESOL. En el caso de estudiantes y docentes emergen siete categorías (además de las menciones a la clásica perspectiva de la Calidad como excelencia), en el caso de los y las informantes institucionales emergen siete categorías (cinco similares a las del estudiantado y profesorado y dos específicas de esta muestra). En la Tabla 5 se muestran las categorías según cada perfil.

Tabla 5
Categorías emergentes de calidad en ESOL

Categorías	Estudiantes y docentes (cuestionarios)	Informantes institucionales (entrevistas)
Calidad como equidad	X	X
Calidad como valor de aspectos tecnológicos	X	X
Calidad como conciliación	X	X
Calidad como diseño pedagógico	X	X
Calidad como acompañamiento institucional	X	
Calidad como cualidades individuales	X	
Calidad como acreditación		X
Calidad como estandarización		X
Calidad como pertinencia con el mundo laboral	X	X

Fuente: elaboración propia.

Las categorías emergidas en los cuestionarios se podrían entender dadas las características del perfil no tradicional del estudiantado y a las características de la docencia *online* destacadas por el profesorado, tienen un carácter más subjetivo y que releva la importancia del rol de ambos perfiles como parte de la calidad. Mientras que las categorías emergidas de las entrevistas dan énfasis a elementos contextuales, institucionales y externos vinculados al aseguramiento de la calidad y en menor medida a la modalidad en sí misma.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación superior *online* está en un momento de inflexión. Las circunstancias dadas por la pandemia de COVID-19 y los procesos propios de la transformación digital y las nuevas demandas de los mercados laborales, son el escenario ideal para que la ESOL continúe su crecimiento y consolidación (Guo et al., 2020). Una mirada de su calidad que contemple a distintos agentes y áreas involucradas en la ESOL (Esfijani, 2018), es un elemento clave para superar los prejuicios que aún existen a su alrededor (O’Dea y Stern, 2022).

La calidad educativa en educación superior entendida desde un punto de vista tradicional tiene una importante carga de acreditación y enfoque instrumental (Gerón-Piñón et al., 2021). En sistemas educativos donde la modalidad *online* tiene una presencia menor, los discursos hegemónicos sobre la calidad educativa tienden a considerarla marginalmente, lo que facilita que prevalezcan los supuestos de la educación presencial. Esto quiere decir que la modalidad es considerada más como

una “característica” que modifica el contexto (plataforma) y los recursos para la enseñanza (diseño instruccional), que como un paradigma educativo diferente. En estos casos, las nociones sobre la calidad tienden a ser monolíticas y sobre ellas solo se realizan incisos que especifican algunas particularidades de la ESOL. En cambio, este estudio apuesta porque la modalidad *online* no solo cambia el cómo y el qué, sino que transforma los sentidos y finalidades de la formación (Ortiz-López et al., 2021).

La coexistencia de ambas visiones se refleja en las respuestas de estudiantes y docentes por un lado e informantes institucionales por el otro. Los conceptos que cada perfil asocia a la calidad de la ESOL apuntan a ideas opuestas. Para los y las informantes institucionales la calidad se asocia más a la acreditación, adecuación al objetivo y estandarización, y menos a la conciliación y al diseño pedagógico; mientras que para estudiantes y docentes estas dos últimas categorías conceptualizan mejor sus ideas sobre la calidad. A su vez, los conceptos vinculados a la acreditación institucional o a la pertinencia con el mundo laboral (categorías emergentes en las entrevistas), son mínimamente mencionadas en las respuestas abiertas de los cuestionarios. Esta divergencia ilustra la coexistencia de una visión tradicional sobre la calidad educativa con perspectivas emergentes que refuerzan las particularidades de la educación *online* (Ortiz-López et al., 2021).

En el caso de los y las informantes institucionales, sus percepciones refuerzan las perspectivas sobre la calidad educativa vinculadas a los estándares externos y a la excepcionalidad de las condiciones (Barroilhet et al., 2022; Harvey y Green, 1993), así como a una noción de calidad basada más en criterios cuantitativos que cualitativos (Gerón-Piñón, et al., 2021). Lo anterior, se podría relacionar con un sistema educativo mercantil (Oyarce et al., 2020), donde una extendida subjetividad neoliberal promueve el uso de una terminología empresarial y concibe a la calidad como un resultado medible más que como un proceso integral (Houlden y Veletsianos, 2021; Simbürger y Donoso, 2020). Estas ideas tienen eco en la estructura curricular de la educación *online* ya que permite que esta sea escalable y medible a través de indicadores observables. En este escenario, el “perfil de egreso” por excelencia define a la calidad de la ESOL según los y las informantes institucionales. Este concepto figura como un mantra repetido que permite alinear las acciones institucionales y que, en la medida en que es percibido como conseguido, asegura el “logro” de la calidad casi de una forma causal. No obstante, sería interesante indagar respecto a cómo este objetivo declarativo es aprehendido por las diferentes partes del ecosistema de la ESOL al interior de las instituciones y, sobre todo, explorar cómo las IES constatan el logro de los perfiles de egreso considerando que son competencias y habilidades laborales. Suponemos que este logro se podría evidenciar a través de las tasas de titulación, las calificaciones obtenidas o mejor aún, a través de un seguimiento en el mercado laboral de las personas tituladas, ya que dichos perfiles de egreso generalmente apuntan al saber hacer en el puesto de trabajo.

En el caso de estudiantes y docentes, las percepciones sobre la calidad educativa refieren a ideas que amplían las perspectivas clásicas, al incorporar elementos propios de sus experiencias en la virtualidad. La relevancia de las categorías: calidad como conciliación, diseño pedagógico y como cualidades individuales son ejemplo de ello. En este sentido, la relevancia de los contenidos y las metodologías están en consonancia con la mayor importancia que el estudiantado “no tradicional” otorga al aprendizaje y a los conocimientos teóricos en su formación *online* (Sánchez-Gelabert et al. 2020; Tieben, 2020). Para el estudiantado *online* la calidad de la ESOL se concibe más a través de conceptos subjetivos e intrínsecos. Es destacable el sentido de responsabilidad individual que estos demuestran en relación con la calidad de sus estudios (a través de cualidades individuales como: “autonomía”, “responsabilidad”, “organización” o “compromiso”). Esto podría interpretarse como una traducción actual de la perspectiva clásica de calidad centrada en el estudiantado (Harvey y Green, 1993), desde los desafíos que supone la virtualidad para un estudiante en edad adulta. Pero también como parte de las subjetividades neoliberales ancladas en el sistema educativo, ligadas al individualismo, eficiencia, meritocracia, etc. (Houlden y Veletsianos, 2021; Simbürger y Donoso, 2020; Veletsianos et al., 2021).

Por su parte, la relevancia que el profesorado otorga a las “metodologías”, el “aprendizaje” y a su rol (“tutor”, “profesor”, “docentes”), permite observar como esta figura poco estudiada, conceptualiza la calidad de la ESOL situándose en el centro de la educación y reconoce su responsabilidad en el proceso formativo a partir de conceptos como “retroalimentación” o “participación”. Sin embargo, sería interesante explorar la injerencia real que tiene el profesorado desde un punto de vista institucional: su participación en la toma de decisiones, los programas de formación y capacitación o las condiciones laborales que permiten ejercer su labor, relevando así la virtud de esta práctica profesional (Cheng, 2017).

La referencia a plataformas que promuevan la participación y las metodologías de aprendizaje flexible, como parte de los conceptos asociados a la calidad de la ESOL, nos invita a reflexionar sobre cómo ello convive con modelos regidos por los principios de la escalabilidad y estandarización en un contexto de educación mercantil y capitalismo digital (Ragusa y Crampton, 2017; Saura et al., 2023). Desde un punto de vista institucional la flexibilidad es entendida más como una idea abstracta y comercial que como un elemento pedagógico (Houlden y Veletsianos, 2020). Por ello, resultaría necesario preguntarse también sobre la puesta en práctica de la flexibilidad desde un punto de vista organizativo y analizar cómo se crean culturas institucionales flexibles y estrategias que planteen acciones concretas para promoverla. La amplia referencia en el estudiantado y profesorado a la flexibilidad como elemento clave para conceptualizar la calidad de la ESOL se podría explicar por la relevancia del concepto en la educación superior en la actualidad (Huang et al., 2020; Müller y Mildenerger, 2021; Lockee y Clark-Stallkamp, 2022; Müller et al., 2023; Veletsianos et al., 2021). No obstante, los resultados sugieren que en la ESOL la flexibilidad, más que uno de los significados de su calidad es un elemento

constitutivo de la modalidad. Para el estudiantado, la posibilidad de compaginar estudios, trabajo y familia se ve reforzada por la mención a los conceptos vinculados a la Calidad como conciliación. Un análisis con perspectiva de género permitiría observar las desigualdades y brechas en cómo se experimenta la flexibilidad y la conciliación entre los distintos perfiles de estudiantes (Chung et al., 2017; Lee et al., 2019; Tieben, 2020). Sin embargo y a pesar de la importancia actual de la flexibilidad, los conceptos asociados al acceso, equidad, inclusión o aspectos éticos siguen siendo poco explorados por la literatura referente a calidad (Martin et al., 2020). Incorporar la flexibilidad como parte de la calidad de la ESOL nos invita a ampliar los modelos de calidad y a construir indicadores para observar y evaluar sus alcances.

Los resultados de este estudio permiten conceptualizar la calidad de la ESOL a través de nuevos conceptos que emergen desde la perspectiva de diferentes agentes partícipes de la modalidad. Las tensiones entre los conceptos claves nos hablan de la heterogeneidad del sistema educativo, así como de las particularidades de cada perfil. Pero, sobre todo, los resultados confirman la necesidad de crear marcos conceptuales compartidos respecto a la calidad de la ESOL que reflexionen sobre la calidad educativa desde perspectivas multidimensionales. Incorporar una perspectiva de equidad en las concepciones sobre calidad educativa podría contribuir al diálogo entre los y las agentes involucrados de la ESOL y a una comprensión más reflexiva y situada de esta (Harrison y Mathuews, 2022; Stracke, 2019; Williamson, 2019). Descentrar la mirada de los aspectos técnicos o indicadores cuantitativos permitiría formular nuevas preguntas sobre los conflictos propios de los mercados educativos basados en tecnologías digitales (Houlden y Veletsianos, 2021; Saura et al., 2023) y visibilizar las desigualdades y brechas en los distintos contextos, pero también reforzar su potencial democratizador y de equidad. Algunos aportes en esta línea se han desarrollado a través de la utilización de la perspectiva de género para cuestionar la heteronormatividad y los discursos hegemónicos en la calidad de la educación *online*, así como para politizar las interacciones en las plataformas educativas (Sepúlveda-Parrini, 2023). Sin embargo son temáticas aún emergentes que deberían seguir explorándose.

REFERENCIAS

- Atenas, J., Beetham, H., Bell, F., Cronin, C., Vu Henry, J. y Walji, S. (2022). Feminisms, technologies and learning: Continuities and contestations. *Learning, Media and Technology*, 47(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2041830>
- Barroilhet, A., Ortiz, R., Quiroga, B. F. y Silva, M. (2022). Exploring conflict of interest in university accreditation in Chile. *Higher Education Policy*, 35(2), 479-497. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7>
- Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 54(1), 53-68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>

- Bendixen, C. y Jacobsen, J. C. (2017). Nullifying quality: The marketisation of higher education. *Quality in Higher Education*, 23(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1294406>
- Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: A human factor approach. *Quality in Higher Education*, 23(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954>
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. Routledge.
- Concha-Díaz, V. y Léniz Maturana, L. (2022). Análisis textual sobre la percepción de profesionales de educación parvularia en Chile acerca de las Bases Curriculares. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47957>
- Esfijani, A. (2018). Measuring quality in online education: A meta-synthesis. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1417658>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Gerón-Piñón, G., Solana-González, P., Trigueros-Preciado, S. y Pérez-González, D. (2021). Management indicators: Their impact on Latin-American universities' accreditation. *Quality in Higher Education*, 27(2), 184-205. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1890318>
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.
- Green, W., Anderson, V., Tait, K. y Tran, L. T. (2020). Precarity, fear and hope: Reflecting and imagining in higher education during a global pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1309-1312. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1826029>
- Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guo, F., Hong, X. y Coates, H. (2020). Accelerated transformation: Designing global online higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1322-1326. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209>
- Harrison, L. M. y Mathuews, K. B. (2022). Three priorities for the future of online education. *Journal of Thought, Spring/summer*, 3-16.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Houlden, S. y Veletsianos, G. (2021). The problem with flexible learning: Neoliberalism, freedom, and learner subjectivities. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1833920>
- Huang, R. H., Liu, D., Tlili, A., Yang, J. y Wang, H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisturbed learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Izcara, S. P. (2007). *Introducción al muestreo*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Jung, H., Park, S. W., Kim, H. S. y Park, J. (2022). The effects of the regulated learning supported flipped classroom on student performance. *Journal of*

- Computing in Higher Education*, 34, 132-153. <https://doi.org/10.1007/s12528-02109284-0>
- Jungblut, J., Vukasovic, M. y Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>
- La Rotta, D., Usuga, O. C. y Clavijo, V. (2020). Perceived service quality factors in online higher education. *Learning Environments Research*, 23(2), 251-267. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09299-6>
- Lebart, L., Salem, A. y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio.
- Lee, K., Choi, H. y Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, 41, 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.12.001>
- Lockee, B. B. y Clark-Stallkamp, R. (2022). Pressure on the system: increasing flexible learning through distance education. *Distance Education*, 43(2), 342-348. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064829>
- Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cordero Arroyo, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072>
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2017). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Martin, F., Sun, T. y Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Martin, F., Sun, T., Westine, C. D. y Ritzhaupt, A. D. (2022). Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*, 36, 100438. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100438>
- Müller, C. y Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Müller, C., Mildenberger, T. y Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: Why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Neale, J. (2016). Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(6), 1096-1106. <https://doi.org/10.1111/add.13314>
- Nelson, J. (2017). Using conceptual depth criteria: Addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research*, 17(5), 554-570. <https://doi.org/10.1177/1468794116679873>
- O'Dea, X. y Stern, J. (2022). Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 437-442. <https://doi.org/10.1111/bjet.13211>
- Ortiz-López, A., Olmos-Migueláñez, S. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Calidad en e-Learning: Identificación de sus dimensiones, propuesta y validación de un modelo para su evaluación en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 225. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29073>

- Oyarce, N. G. F., Leihy, P. S. y Zegers, J. M. S. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: Mercado y burocracia. *Educar em Revista*, 36, e77536. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536>
- Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, Y., Kumar Paul, S. y Maitama, J. Z. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: A systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4225-4258. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x>
- Ragusa, A. y Crampton, A. (2017). Online learning: Cheap degrees or educational pluralization? *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1208-1216. <https://doi.org/10.1111/bjet.12489>
- Richardson, J. C., Caskurlu, S., Castellanos-Reyes, D., Duan, S., Duha, M. S., Fiock, H. y Long, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 242-279. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3>
- Rodríguez, R. (2019). Nativofóbicos, nativofílicos e híbridos: Un análisis de las actuales migraciones juveniles a través de la grounded theory. En S. P. Izcarra Palacios (Ed.), *Sociedades y fronteras: Xenofobias y xenofilias*. Dykinson.
- Sánchez-Gelabert, A., Valente, R. y Duart, J. M. (2020). Profiles of online students and the impact of their university experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 230-249. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>
- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>
- Sepúlveda-Parrini, P. (2023). Hacia una docencia ciberfeminista: Percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad online en Chile. *Educar*, 59(1), 65-82. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1573>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2022). *Informe 2022. Matrícula de educación superior*. Subsecretaría de Educación Superior, Chile.
- Simbürger, E. y Donoso, A. (2020). Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 559-573. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- Stracke, C. M. (2019). Quality frameworks and learning design for open education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213>
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117-141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Veletsianos, G., Kimmons, R., Larsen, R. y Rogers, J. (2021). Temporal flexibility, gender, and online learning completion. *Distance Education*, 42(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869523>
- Virtanen, M. A., Haavisto, E., Liikanen, E. y Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environments in higher education: A scoping literature review. *Education and Information Technologies*,

- 23(2), 985-998. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9646-6>
- Vlachopoulos, D. y Makri, A. (2021). Quality teaching in online Higher education: The perspectives of 250 online tutors on technology and pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(06), 40. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173>
- Waheed, M., Kaur, K. y Qazi, A. (2016). Students' perspective on knowledge quality in eLearning context: A qualitative assessment. *Internet Research*, 26(1), 120-145. <https://doi.org/10.1108/IntR-08-2014-0199>
- Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143-152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>
- Williamson, B. (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724>
- Xavier, M. y Meneses, J. (2021). The tensions between student dropout and flexibility in learning design: The voices of professors in open online higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(4), 72-88. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652>

Fecha de recepción del artículo: 1 de junio de 2023

Fecha de aceptación del artículo: 18 de agosto de 2023

Fecha de aprobación para maquetación: 11 de septiembre de 2023

Fecha de publicación en OnlineFirst: 22 de septiembre de 2023

Fecha de publicación: 1 de enero de 2024