

2

# RETOS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA ANTE LA PANDEMIA

---

## QUALITY CHALLENGES IN DISTANCE EDUCATION IN THE FACE OF THE PANDEMIC

---



**Santiago Acosta Aide**  
Rector de la Universidad  
Técnica Particular de Loja  
E-mail: [sacosta@utpl.edu.ec](mailto:sacosta@utpl.edu.ec)

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN A DISTANCIA, CALIDAD,  
EDUCACIÓN REMOTA, ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD, FUTURO  
EDUCATIVO.

**KEYWORDS:** DISTANCE EDUCATION, QUALITY, REMOTE  
EDUCATION, QUALITY ASSURANCE, FUTURE OF EDUCATION.

## INTRODUCCIÓN

---

La pandemia de la COVID-19 ha alterado la vida humana y, por ende, la educación mundial. Son muchos los estragos que la crisis educativa ha provocado en la educación superior, pero también se abren posibilidades nuevas. La educación del futuro no será la misma, no tanto por una revolución educativa, sino por el aceleramiento de tendencias previas a la pandemia. En este contexto, las modalidades no presenciales de estudio son el área en el que se darán los mayores avances en las distintas instituciones de educación superior. Urge, por tanto, discutir de qué forma estos desarrollos hacia modalidades mediadas por la tecnología se darán acompañados con los niveles adecuados de calidad que impidan que la modalidad a distancia (con sus sinónimos en sentido amplio: virtual, en línea) se vea deteriorada o devaluada. A continuación, proponemos unas reflexiones que ayuden a conceptualizar estos aspectos en el marco de nuestra región.

## LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

---

La calidad es una exigencia de la sociedad actual en la educación superior<sup>1</sup>. El ideal de calidad no solamente viene justificado por el hecho de que la educación es uno de los bienes públicos que reclaman una alta inversión, pública o privada, sino por otros motivos no menos importantes. Uno de los objetivos de desarrollo sostenible para la agenda 2030 en el ámbito mundial, el número 4, se propone el logro de una educación de calidad. Por otro lado, en el área iberoamericana, se ha instalado con fuerza en el discurso político, y aún académico, la aspiración hacia la creación de un espacio común del conocimiento y una integración educativa regional y birregional.

---

1 La calidad es un concepto complejo, que a menudo se da por sentado. A efectos de este artículo, proporciono mi propia definición de calidad: conjunto sistémico de enfoques didácticos, recursos educativos, mecanismos de apoyo estudiantil, infraestructura tecnológica y sistemas de gestión que permiten al estudiante alcanzar satisfactoriamente los resultados de aprendizaje declarados por la institución.

Los jefes de Estado y de Gobierno iberoamericanos, reunidos en Salamanca con ocasión de la XV Cumbre Iberoamericana (2005), gestaron el proyecto de creación de un “Espacio Iberoamericano del Conocimiento”, orientado a “la transformación de la Educación Superior”, sobre la base de la investigación, la innovación y el desarrollo, para “incrementar la productividad [...] así como la competitividad internacional de nuestra región” (*Declaración de Salamanca*, p. 4). Este proyecto de espacio común tiene todavía mucho camino por recorrer hasta su creación efectiva. La razón estriba en que las dificultades para su avance son enormes; sin embargo, lo que no puede obviarse es que uno de los requisitos fundamentales para integrar un espacio supranacional de conocimiento y educación es la calidad de los sistemas que se articulan dentro de ese espacio. No se puede caminar hacia una meta de integración si los países que aspiran a ella cuentan con instituciones muy desiguales en calidad, pues ello impide la confianza y la comparabilidad.

Además de esta iniciativa iberoamericana, cabe mencionar otra de mayor alcance todavía, el espacio común eurolatinoamericano y caribeño de educación superior. No es este el momento de abundar en detalles respecto de este proyecto, pero baste mencionar que esta iniciativa forma parte del Plan de Acción UE-CELAC, que busca dar cauce a los acuerdos de la Declaración de la VIII Cumbre EU-ALC, celebrada en Bruselas el año 2015: “Contribuir al desarrollo de un futuro Espacio de Educación Superior CELAC-UE” (Cap. 9, literal c). Este espacio común de educación superior entre Europa y América Latina y Caribe fue ratificado en las declaraciones ministeriales de las dos regiones que se dieron en los años 2016 y 2017.

La demanda de calidad de la educación superior no es algo sobre lo que quepa discutir. Cuando la empleabilidad de los graduados, y por ende sus aspiraciones de desarrollo profesional, están en juego, no puede eludirse que la calidad educativa sea un factor determinante. Otro asunto muy distinto es cómo avanzar hacia esa calidad del sistema, y qué mecanismos han de usarse para conseguirla, además de qué valores han de presidir esta legítima aspiración de calidad.

## *La educación superior en la pandemia y el futuro educativo post-COVID*

La pandemia declarada en todo el mundo por el COVID-19 desde marzo de 2020 obligó al cierre de buena parte de las universidades en casi todo el mundo. La educación superior presencial tuvo que trasladarse de forma inmediata desde las aulas físicas a las plataformas de videoconferencias, con el apoyo o no de otras tecnologías como las de los entornos virtuales de aprendizaje. Las consecuencias de esta situación de emergencia educativa son ya ampliamente conocidas y han sido subrayadas por distintas publicaciones e informes, como los elaborados por expertos de UNESCO-IESALC (2020), de la *Commonwealth of Learning (2020)* o la *Association for the Development of Education in Africa (2020)*, entre otros.

Además de las alteraciones que la crisis sanitaria ha provocado en el mundo familiar, del trabajo y la salud, la pandemia ha llevado a una situación límite la educación presencial, hasta el punto de que esta ha tenido que trasladarse de forma masiva a entornos virtuales. El resultado de esta medida extrema ha sido una forma de enseñanza que no puede caber dentro de las definiciones tradicionales de educación a distancia o en línea, sino que necesita una nueva forma de denominación, que se ha plasmado en la fórmula de *educación remota de emergencia*.

La educación remota de emergencia, aunque hace uso de tecnologías virtuales y coincide con la educación a distancia en que los estudiantes se encuentran físicamente separados de sus profesores y compañeros, no puede bajo ningún concepto admitirse como una modalidad a distancia o virtual. La razón fundamental para esta distinción es que la educación remota de emergencia es *forzosa*, mientras que la educación a distancia bien sea tradicional o en versión virtual, tiene como rasgo esencial el de constituir una *actividad planificada* y, como una más entre otras modalidades de estudio, opcional (Bozkurt *et al.*, 2020, p. 2). De este modo, la educación remota de emergencia no puede considerarse en propiedad una modalidad pedagógica, sino una forma límite de garantizar la continuidad de la actividad educativa interrumpida por una emergencia sanitaria. El gran riesgo que presenta la educación remota de emergencia es la de que aquellos estudiantes y profesores que, antes de la pandemia, no tenían conocimiento cabal de las modalidades no presenciales de estudio, terminen pensando que este tipo

de educación de emergencia pueda considerarse una forma normalizada de aprendizaje a distancia (Acosta, 2021, p. 182).

Lo señalado anteriormente no implica que no sea posible sacar nada de provecho de la educación de emergencia. Ciertamente, la crisis educativa de la pandemia nos ha permitido cosechar enseñanzas que no podemos soslayar:

1. La pandemia ha acelerado tendencias que ya estaban operando en el ámbito educativo antes de la crisis; en concreto, la digitalización educativa. Si avanzamos a pasos agigantados hacia una sociedad digital, no nos tiene que sorprender este fenómeno; y, sin embargo, la educación es una de las actividades humanas en las que menos se ha desarrollado, comparativamente, la digitalización. Y esto se debe al prestigio que sigue teniendo la forma presencial de impartir clases, frente a la educación a distancia, que en muchos casos se considera una modalidad de segundo nivel. Pues bien, lo que la emergencia sanitaria y educativa han provocado es el abandono casi total de la presencialidad para llevar toda la actividad educativa a una inmersión mayoritaria en los entornos virtuales. Con ello, decenas de miles de profesores y millones de estudiantes en todo el mundo se han visto obligados a desenvolverse en esos entornos, y han experimentado un nuevo ambiente de aprendizaje, que se ha convertido, al menos por el momento, en dominante.
2. La crisis educativa ha dejado al descubierto brechas que, estando presentes con anterioridad a la pandemia, han cobrado una notoriedad ineludible. Hablamos de la brecha digital y tecnológica (conectividad, disponibilidad de dispositivos), que se asocia con una brecha socioeconómica (en tanto en cuanto la mencionada brecha digital afecta más a determinados grupos sociales de menores ingresos). Ser conscientes de estas brechas y de las consecuencias tan negativas para el aprendizaje de una masa enorme de estudiantes es clave para que se pueda poner remedio a las desigualdades.
3. Falta, en muchas universidades, una estrategia a favor de la educación mediada por tecnologías, y políticas efectivas que favorezcan la implantación de las modalidades no presenciales. Igualmente, la digitalización no ha llegado a transformar la propia modalidad presencial. Ha primado en general la idea de que las modalidades de aprendizaje son espacios estancos, y ello ha impedido que las tecnologías al servicio

de aprendizaje fecunden la educación. Si los perfiles de los estudiantes se han hecho cada vez más variados, y el acceso a la educación superior deberá seguir ampliándose, no es atendible que estas necesidades se puedan resolver únicamente desde una sola modalidad de estudio. En este sentido, el estado de excepcionalidad educativa provocado por la pandemia nos ha hecho conscientes de una situación deficiente que debe mejorarse cuando recuperemos la normalidad.

4. Ha aflorado un sentido más humano en la educación. Los estudiantes se han encontrado con dificultades y obstáculos muy arduos en el traslado forzoso de lo presencial a la educación remota, que han sido resultado de la acumulación de tareas en una situación no planificada, de la falta de medios tecnológicos y conectividad, y de la ausencia –en muchos casos– de una pedagogía adecuada (UNESCO-IESALC, 2020, p. 15 ss.). Podría hablarse, en este sentido, de una “pedagogía del cuidado, el afecto y la empatía” en la que no solamente se tengan en cuenta las exigencias de una educación inclusiva, sino también el ser más conscientes de las dificultades personales de los estudiantes, que necesitan respuestas específicas, algunas de ellas de orden sicopedagógico e incluso terapéutico, y que exigen de los profesores una mayor receptividad ante la fragilidad de algunos estudiantes y la diversidad de condiciones vitales en que se desenvuelven. Este enfoque pedagógico tendrá que mantenerse mucho más allá del momento en el que se supere razonablemente la emergencia sanitaria y educativa (Bokurt *et al.*, 2020, p. 4).
5. Las tecnologías al servicio de la educación han puesto en primer plano la capacidad de resiliencia de las instituciones de educación superior. Si bien el concepto de *resiliencia* no es nuevo, ha adquirido sin embargo un protagonismo determinante en la coyuntura en que nos ha sumido la pandemia. Sin las tecnologías digitales, el mundo educativo hubiera sufrido una paralización de consecuencias gravísimas. Después de este aprendizaje, ¿podrán las instituciones de educación superior y los mismos profesores imaginar un futuro sin el fomento de las tecnologías educativas?
6. Estas y otras posibilidades que nos han planteado la educación remota y la crisis educacional nos colocan frente al reto de imaginar cómo será el sector educativo cuando volvamos a la nueva normalidad. Es ilusorio pensar que el mundo será el mismo una vez que se supere la crisis sanitaria. Estamos ante un momento inaugural, que dará paso a una sociedad,

si no nueva, sí definitivamente distinta, en la que quienes pretendan recuperar la normalidad que existía antes de la crisis, quedarán sumidos en la irrelevancia (Harris & Santilli, 2020, p. 130). No bastará simplemente con reacomodar las prácticas anteriores, sino que hay que asumir el reto de transformar la educación superior, lo que comporta aprovechar el potencial de las modalidades no presenciales de enseñanza y aprendizaje, y el poder de las tecnologías. Súmese a esto que no hablamos ya solo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sino de aquellas que se asocian a la cuarta revolución industrial: la inteligencia artificial, la realidad virtual, la realidad aumentada, las métricas de datos.

## *La calidad de la educación a distancia frente a los retos de la pandemia y de la nueva normalidad.*

¿Por qué es importante discutir el tema de la calidad en el contexto de la educación remota de emergencia y el escenario educativo inmediatamente posterior? Si a todas luces la educación post-pandemia será más digital, más híbrida, más rica en diversidad de modalidades, es evidente que se abre para muchas universidades un nuevo espacio pedagógico que brindará posibilidades de experimentación y desarrollo. Pero, como sabemos, la educación a distancia y el aprendizaje en línea no admiten improvisaciones, y un rasgo esencial de ambas es que comportan un alto grado de planificación previa y de estructuración (Thormann & Zimmerman, 2012, p. 22). Además, enseñar en línea y a distancia es diferente. Comporta funciones y competencias docentes distintas y a la vez más amplias que las que se aplican en la educación presencial, y no nos referimos solamente a las de tipo digital. Entre ellas, pueden señalarse las siguientes: gestoras u organizativas (ya hemos mencionado la importancia de la planificación y la estructuración), sociales o afectivas (la comunicación es clave en las modalidades no presenciales), pedagógicas (no se trata solamente de usar tecnología, sino de hacerlo al servicio de un enfoque pedagógico y didáctico adecuado), tecnológicas, evaluativas, asesoras (para el acompañamiento personalizado de los estudiantes que lo necesitan), investigadoras, de diseño y profesionales (compromiso con la enseñanza, niveles éticos de desempeño, actualización disciplinar) (Shé *et al.*, 2019, p. 21). Ello comporta una gran inversión, no solamente en medios tecnológicos, sino en capacitación del profesorado, además de un cambio de mentalidad de este.

La educación a distancia y, en general, las modalidades no presenciales tienen sus retos. Pueden señalarse varios, sin que la enumeración sea exhaustiva. En primer lugar, el hecho de que el diseño instruccional y el diseño del curso con los materiales para el aprendizaje independiente permitan al estudiante el logro efectivo de las competencias y los resultados de aprendizaje. Además, la consecución de un sentido de comunidad académica que, en el caso de la educación presencial, es una de las características más visibles, pero que en la educación a distancia debe alcanzarse mediante medios específicamente diseñados (Williams *et al.*, 2012, p. 27). En tercer lugar, no todo puede enseñarse a distancia o en línea; es posible que, debido a la naturaleza de la carrera que se imparta, el estudiante tenga que acudir de forma presencial a instalaciones donde llevar a cabo un aprendizaje práctico o experimental. Ello requiere una planificación muy adecuada de actividades y una disponibilidad de recursos físicos. Nótese que no nos estamos refiriendo todavía al tipo de modalidad que combina segmentos importantes, a la vez, de presencialidad y virtualidad, lo que nos colocaría ante la educación híbrida o mixta. Y si fuese la modalidad híbrida la elegida por las universidades en la etapa educativa post-COVID, entonces es indispensable llevar a cabo reformas o desarrollos curriculares específicos. No se puede adaptar un proyecto curricular presencial a la modalidad híbrida mediante una simple reorganización de actividades de aprendizaje, como si dicha modalidad requiriese simplemente de una inversión tecnológica y unos retoques de tipo curricular (Oakley, 2017, p. 74).

Con todo ello queremos decir que, si el paso a una mayor virtualización e hibridación de la enseñanza no se lleva a cabo dentro de exigencias de calidad, con lo que ello comporta de planificación, capacitación e inversión de recursos, lo que encontraremos en la educación postpandemia serán versiones desleídas de la educación a distancia. En este sentido, la calidad es uno de los grandes retos del nuevo escenario de la educación que se abre tras la pandemia. En muchos países, la minusvaloración de la educación a distancia como forma de estudio de segunda categoría o de una calidad intrínsecamente inferior ha obedecido a que las distintas ofertas que comenzaron a desarrollarse en esa modalidad de estudio pecaban de grandes defectos de rigor pedagógico y planificación educativa.

Por este motivo, los sistemas de aseguramiento de la calidad deben plantearse estrategias para ayudar a las universidades a afrontar el reto sin renunciar a la calidad educativa. Ciertamente, en casi todos los países iberoamericanos existen agencias para la evaluación y la acreditación de la

calidad de la educación superior. Según un estudio de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior iberoamericana, publicado en agosto de 2020, solamente Guatemala carece de una agencia nacional de evaluación de la calidad; en Uruguay hay previsión de que comience a funcionar en un futuro próximo; y en Bolivia, aunque constituida legalmente, todavía no se encuentra en funcionamiento (Lafforgue, 2020, p. 17). Sin embargo, no todas las agencias tienen mecanismos específicos para la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior a distancia. Puede discutirse si los criterios de referencia e indicadores de calidad deben ser los mismos en la educación superior independientemente de la modalidad de estudios, pero si partimos de la base de que enseñar a distancia, como aprender, es distinto, como ya hemos indicado anteriormente, cabe aceptar que por lo menos algunos criterios de calidad deben ser específicos para la educación a distancia.

Esta carencia por parte de las agencias de evaluación y acreditación de la región constituye un elemento poco favorable frente al reto ya señalado del aseguramiento de la calidad en un escenario postpandemia que previsiblemente privilegiará el crecimiento de las modalidades no presenciales. En este contexto, los aportes que en la región han hecho organismos que trabajan en pro de la calidad de la educación a distancia, como el CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia), pueden ser de gran utilidad para las universidades, puesto que plantean criterios e indicadores para el aseguramiento de la calidad en educación a distancia, además de la formación de promotores de calidad en las instituciones de educación superior.

## CONCLUSIONES

---

Estamos ante un futuro incierto pero lleno de posibilidades para la educación. La educación remota de emergencia ha puesto en primera línea el valor de las tecnologías en orden a crear sistemas educativos resilientes. Es previsible que las universidades desarrollen cada vez más una oferta educativa en modalidades mediadas por tecnologías, cuya naturaleza singular y distintiva plantea, sin embargo, grandes desafíos a la educación superior. Uno de los más arduos es el de la calidad. No solo las universidades, sino también las agencias de aseguramiento

de la calidad, deben abordar este reto. Se trata de hacerlo no solo desde el nivel de las herramientas y mecanismos de la calidad<sup>2</sup>, sino también de los valores. ¿Qué valores tendrán que presidir ese nuevo futuro educativo? Ni los países ni las instituciones pueden eludir el hecho de que el mundo necesita una educación más inclusiva, flexible y abierta con universidades más autónomas y sostenibles.

## REFERENCIAS

---

- Acosta, S. (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R. & van't Land, H. (eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic. Building a more sustainable and democratic future*. Council of Europe, pp. 181-187.
- Association for the Development of Education in Africa. (2020). *Impact of COVID-19 on Africa's Education*. Recuperado de [https://www.adeanet.org/sites/default/files/impact\\_of\\_covid-19\\_on\\_africas\\_education\\_final\\_report.pdf](https://www.adeanet.org/sites/default/files/impact_of_covid-19_on_africas_education_final_report.pdf) el 28 de abril de 2021.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G.,... Paskevicius, M. (2020). "A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis". *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. 1-126.
- Lafforgue, J. (ed.). (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Buenos Aires: CONEAU-OEI.
- Cumbre Americana de Jefes de Estado y de Gobierno. (2005). *Declaración de Salamanca*. Recuperado de <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Declaracion%20de%20Salamanca.pdf> el 28 de abril de 2021.
- Harris, J. and Santilli, N. (2020). Higher education should embrace this liminal moment because there will be no 'new normal'. In Ber-

---

2 Me refiero por "herramientas" de la calidad a los instrumentos utilizados para la mejora de la calidad educativa, como las guías de evaluación y de autoevaluación de la calidad, así como los criterios de referencia (*benchmarkings*), entre otros. Y por "mecanismos", aludo a los sistemas de gestión interna y externa de la calidad de las carreras e instituciones.

- gan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R. & van't Land, H. (eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic. Building a more sustainable and democratic future*. Council of Europe, pp. 129-136.
- Kanwar, A. & Daniel, J. (2020). *Report to Commonwealth Education Ministers: From Response to Resilience*. Commonwealth of Learning. Recuperado de <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Report-to-Commonwealth-Education-Ministers.pdf> el 28 de abril de 2021.
- Oakley, G. (2017). From Diffusion to Explosion: Accelerating Blended Learning at the University of Western Australia. En Lim, C.P. & Wang, L. (eds.). *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*. UNESCO, 67-102.
- Shé, N., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019). *annnns n a p s p - tives from the literature*. Dublin: Dublin City University.
- Thormann, J. & Zimmerman, I.K. (2012). *Designing & Teaching Online Courses*. New York: Teachers College Press.
- UE-CELAC. (2015). *Plan de Acción UE-CELAC. Summit 2015 Brussels*. Recuperado de [https://www.consilium.europa.eu/media/23755/eu-celac-action-plan\\_es\\_corr.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/23755/eu-celac-action-plan_es_corr.pdf) el 28 de abril de 2021.
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.
- Williams, K., Kear, K., Rosewell, J. (2012). *Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach*. EADTU: The Netherlands.